



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA  
FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN, HISTORIA DA  
EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL

TESIS DOCTORAL

**La necesidad de los Proyectos de Habilidades Socioemocionales en  
la Educación Secundaria Obligatoria. Estudio de un caso**

**Autora:** Andrea Valcárcel Couceiro

**Directora:** Prof. Dra. María del Carmen Gutiérrez Moar

**Director:** Prof. Dr. Antonio Rodríguez Martínez

Santiago de Compostela, 2015







D<sup>a</sup>. María del Carmen Gutiérrez Moar y D. Antonio Rodríguez Martínez, profesores del Departamento de teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Universidad de Santiago de Compostela.

En calidad de directores de la Tesis Doctoral que presenta la Licenciada en Psicopedagogía, D<sup>a</sup> **Andrea Valcárcel Couceiro**, bajo el título de **La necesidad de los Proyectos de Habilidades Socioemocionales en la Educación Secundaria Obligatoria. Estudio de un caso.**

HACEN CONSTAR

Que el trabajo realizado reúne los requisitos científicos, metodológicos y formales que son precisos para su Lectura y Defensa pública ante el Tribunal que debe juzgarla, por lo que consideramos procedente autorizar su presentación.

Para que así sea y a los efectos oportunos

En Santiago de Compostela, a ..... de 2015

Fdo.

Prof. Dra. M<sup>a</sup> del Carmen Gutiérrez Moar

Fdo.

Prof. Dr. Antonio Rodríguez Martínez

Fdo.

Lda. Andrea Valcárcel Couceiro



A mis padres, mi marido y mis hermanos.





## **AGRADECIMIENTOS**

Cuando se termina un trabajo tan complejo como la realización de una Tesis Doctoral, uno se para a pensar en todas aquellas personas que, directa o indirectamente, bien a nivel profesional o personal, han estado ahí, ofreciendo su apoyo.

Mi más sincero agradecimiento para mis directores de tesis, Mary y Antonio, por aceptar con entusiasmo la dirección de este trabajo. Por la confianza que han depositado en mí, la orientación recibida y la capacidad de transmitir tranquilidad en momentos de tensión. Es un buen momento para agradecer a Mary los consejos y la ayuda profesional recibida ajena a esta investigación. Nunca olvidaré todas esas ocasiones en las que desinteresadamente me ha ayudado.

A todo el profesorado del Instituto Antonio Fraguas que me ha tratado con mucho cariño. A Mario y Vilaboa por abrirme las puertas del instituto sin quitarme nunca las llaves, por confiar plenamente en mi intuición y en mi trabajo y por involucrarse en él. A mi querida Lola, por tantos y tantos momentos que hemos compartido. Este trabajo no hubiera sido lo mismo sin ella. Por su profesionalidad e implicación, por su sincera amistad. Y como no, gracias a mis chicos y chicas, a todos los adolescentes que han confiado en mí sin dudarlo casi ni un segundo. Sin ellos esta tesis no existiría.

Muchas gracias también a todos los especialistas en diversos campos -educación, sanidad, deporte- que amablemente han colaborado en este estudio.

A mis compañeros del Hogar Santa Margarita porque desde el primer día me han hecho sentir como en casa y he podido revivir ese buen sabor de boca imborrable que me ha dejado el Antonio Fraguas.

A mis grandes amigos, esos que siguen manteniendo su esencia a pesar del paso del tiempo y las distancias. A Ángel, porque sin verle ni escucharle puedo sentir su compañía. A Rebe, por el cariño y la simpatía que desprende, porque si algo valioso he conseguido con la Licenciatura ha sido su amistad. A Laura, porque he dudado si ponerla con los amigos o con la familia. Bien sabe que merecería un capítulo aparte, que digo, ¡un libro! Mi sister, cuore, aceituchi, gracias por estar siempre cerca, por cruzarte en mi vida y no querer salir de ella.

A mi pequeño pero sólido círculo de amistades inalterable se ha unido en los últimos años Inma y Jose Luis. A ellos agradezco su apoyo, cariño e interés. Nosotros sabemos que parte del encanto que tiene Boston ha sido por nuestro encuentro fortuito y esa maravillosa estancia en EEUU siempre estará presente.

Otro buen amigo que me saca más de una carcajada y que está pendiente de mí es Javi, gracias por esas sesiones de risoterapia que ayudan a cargar las pilas.

A Chus y Miguel por desearme siempre lo mejor y acordarse de mí pese al transcurrir de los años.

A mi familia argentina, en especial a mi suegra, porque su cariño y dulzura traspasan fronteras.

A mis padres, porque he tenido la suerte de que a mí me han tocado los mejores y porque todo lo que soy lo he conseguido siempre con su esfuerzo y apoyo. A mi marido, por ser parte de mi vida y el máximo responsable de mi felicidad. Por hacer que cada día sea especial. A mis hermanos, porque de una u otra manera siempre están a mi lado, confiando en mis posibilidades. A mi sobrina, por esa ilusión propia de la infancia que muchos tratamos de seguir conservando en la adultez. A mi tía Sabela y mi primo Alfonso, porque sólo con saber que los tengo a un paso, se dibuja una sonrisa en mis labios. A mi cuñada María, porque es estupenda, porque transmite alegría y cariño sincero.

A todos, muchas gracias.

# ÍNDICE

Índice de Tablas .....	15
Índice de Figuras .....	17
Relación de Siglas .....	19
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>21</b>
Origen.....	21
Finalidad.....	23
Objetivos .....	23
Metodología Empleada .....	24
Contenido y Estructura del Trabajo .....	27
<b>PRIMERA PARTE .....</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO I. LA ADOLESCENCIA .....</b>	<b>31</b>
<b>I.I. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>31</b>
<b>I.II. CONCEPTO DE ADOLESCENCIA.....</b>	<b>31</b>
I.II.I.Etapas de la adolescencia.....	33
I.II.I.I. Adolescencia primera o pubertad .....	33
I.II.I.II. Adolescencia intermedia .....	34
I.II.I.III. Adolescencia superior o edad juvenil .....	34
<b>I.III. PERSPECTIVAS TEÓRICAS .....</b>	<b>35</b>
I.III.I. Psicología biogenética de Stanley Hall .....	36
I.III.II. Teoría psicoanalítica .....	37
I.III.II.I. Freud .....	37
I.III.II.II. Teoría de los mecanismos de defensa. Ana Freud.....	39
I.III.II.III. Teoría del establecimiento de la identidad. Erik Erikson.....	40
I.III.III. Teoría antropológico-cultural de Margaret Mead.....	41
I.III.IV. Teorías cognitivas.....	43
I.III.IV.I. Teoría de Piaget.....	43
I.III.IV.II. Perspectiva sociocultural de Vygostky .....	44
I.III.V. Teoría conductual de Skinner .....	45
I.III.VI. Teoría sociocognitiva de Bandura .....	46
I.III.VII. Teoría ecológico-contextual de Bronfenbrenner .....	47
<b>I.IV. RASGOS EN EL ADOLESCENTE .....</b>	<b>48</b>
I.IV.I. Cambios físicos .....	48
I.IV.II. Cambios psicológicos .....	49
I.IV.III. Cambios sociales .....	54
I.IV.III.I. La familia .....	55
I.IV.III.II. Los amigos .....	56
<b>CAPÍTULO II. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA .....</b>	<b>59</b>
<b>II.I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>59</b>

<b>II.II. EL COMPONENTE INTELIGENCIA .....</b>	<b>60</b>
II.II.I. Definición del concepto inteligencia .....	60
II.II.II. Teorías clásicas de la inteligencia .....	60
II.II.II.I. Los inicios con Alfred Binet .....	60
II.II.II.II. El factor «g» de Charles Spearman .....	61
II.II.II.III. Las Aptitudes mentales de Thurstone .....	61
II.II.II.IV. La inteligencia según Catell .....	62
II.II.III. Nuevas aportaciones sobre la inteligencia .....	62
II.II.III.I. Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner .....	62
II.II.III.II. Teoría triárquica de Sternberg .....	64
<b>II.III. EL COMPONENTE EMOCIÓN.....</b>	<b>65</b>
II.III.I. Definición del concepto emoción.....	65
II.III.II. Funciones de la emoción.....	66
II.III.III. Clasificación de las emociones.....	67
<b>II.IV. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL .....</b>	<b>70</b>
II.IV.I. Concepto y origen de la IE.....	71
II.IV.I.I. Modelo de Salovey y Mayer.....	71
II.IV.I.II. Modelo de Goleman .....	72
II.IV.II. Características de una persona emocionalmente inteligente.....	72
II.IV.III. Competencias de la IE .....	73
II.IV.III.I. Competencia personal .....	74
II.IV.III.II. Competencia social.....	75
<b>II.V. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL .....</b>	<b>76</b>
II.V.I. Concepto de educación emocional.....	77
II.V.II. Objetivos de la educación emocional.....	77
II.V.III. Contenidos de la educación emocional.....	78
II.V.IV. Programas de desarrollo emocional.....	78
<b>CAPÍTULO III. LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS .....</b>	<b>81</b>
<b>III.I. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>81</b>
<b>III.II. CONCEPTO Y RASGOS DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA .....</b>	<b>81</b>
<b>III.III. CAUSAS DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA.....</b>	<b>84</b>
<b>III.IV. TRASTORNOS DE LA CONDUCTA .....</b>	<b>86</b>
III.IV.I. Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH).....	86
III.IV.I.I. Causas del trastorno.....	87
III.IV.I.II. Sintomatología del trastorno .....	87
III.IV.II. Trastorno Disocial (TD) .....	88
III.IV.II.I. Causas del trastorno .....	88
III.IV.II.II. Sintomatología del trastorno.....	89
III.IV.III. Trastorno Negativista Desafiante (TND) .....	90
III.IV.III.I. Causas del trastorno .....	90
III.IV.III.II. Sintomatología del trastorno .....	91
<b>III.V. TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>91</b>



III.V.I. Técnicas operantes: desarrollo de conductas .....	92
III.V.I.I. Programa de reforzamiento.....	92
III.V.I.II. Moldeado.....	94
III.V.I.III. Encadenamiento.....	94
III.V.I.IV. Desvanecimiento.....	94
III.V.II. Técnicas operantes: reducción de conductas .....	95
III.V.II.I. Extinción .....	95
III.V.II.II. Tiempo fuera de reforzamiento.....	96
III.V.II.III. Costo de respuesta .....	96
III.V.III. Técnicas operantes: sistemas de organización de contingencias.....	97
III.V.III.I. Economía de fichas .....	97
III.V.III.II. Contratos conductuales .....	98
III.V.IV. Técnicas de autocontrol.....	99
III.V.IV.I. Autoobservación y autorregistro.....	99
III.V.V. Condicionamiento encubierto.....	100
III.V.V.I. Refuerzo positivo encubierto .....	101
III.V.V.II. Refuerzo negativo encubierto .....	101
III.V.VI. Entrenamiento en autoinstrucciones.....	101
III.V.VII. Solución de problemas.....	102
III.V.VIII. Técnicas de control de estrés .....	104
III.V.IX. Detención del pensamiento .....	105
III.V.X. Entrenamiento en habilidades sociales .....	106
<b>CAPÍTULO IV. ACOSO ESCOLAR.....</b>	<b>109</b>
<b>IV.I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>109</b>
<b>IV.II. CONCEPTUALIZACIÓN Y RASGOS DEL ACOSO ESCOLAR.....</b>	<b>110</b>
IV.II.I. Concepto de acoso escolar .....	110
IV.II.II. Tipos de acoso escolar .....	111
IV.II.III. Perfil de las personas implicadas.....	112
IV.II.III.I. Agresor.....	112
IV.II.III.II. Víctima .....	113
IV.II.III.III. Espectadores .....	114
<b>IV.III. CAUSAS DEL ACOSO ESCOLAR .....</b>	<b>115</b>
IV.III.I. Factores personales.....	116
IV.III.II. Factores familiares .....	116
IV.III.III. Factores escolares .....	116
IV.III.IV. Factores grupales .....	117
IV.III.V. Factores socioculturales .....	118
<b>IV.IV. CONSECUENCIAS DEL ACOSO ESCOLAR.....</b>	<b>118</b>
IV.IV.I. Consecuencias para la víctima.....	120
IV.IV.II. Consecuencias para el agresor .....	121
IV.IV.III. Consecuencias para el espectador .....	121
<b>IV.V. PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN EL ACOSO ESCOLAR .....</b>	<b>121</b>

IV.V.I. Modalidad de intervención .....	122
IV.V.II. Programas educativos .....	124
IV.V.II.I. Olweus' Bullying Prevention .....	125
IV.V.II.II. Método Pikas .....	126
<b>CAPÍTULO V. UBICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>129</b>
<b>V.I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>129</b>
<b>V.II. MARCO LEGAL .....</b>	<b>129</b>
V.II.I. Ley 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia .....	130
V.II.II. Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa ..	132
V.II.III. Decreto 229/2011, del 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación.....	135
<b>V.III. ANTECEDENTES. ESTUDIOS E INICIATIVAS EN ESPAÑA .....</b>	<b>136</b>
V.III.I. Estudios previos .....	137
V.III.II. Estudios del equipo de la Dra. Ortega .....	138
V.III.III. Estudio de Avilés .....	140
V.III.IV. Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la ESO .....	142
V.III.V. Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (2000) .....	144
V.III.VI. Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (2006).....	144
V.III.VII. Informe de violencia entre compañeros en el Centro Reina Sofía (2005) .....	146
V.III.VIII. Informe Cisneros X (2006).....	147
V.III.IX. Otras iniciativas.....	148
V.III.IX.I. Programa de disciplina en la ESO (Luca de Tena y Rodríguez, 1999).....	148
V.III.IX.II. Programa Convivir es vivir (Carbonell, 1999) .....	149
V.III.IX.III. Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria (Trianes y Fernández-Figares, 2001).....	150
V.III.IX.IV. PSS-VCJ. Programa de pensamiento prosocial versión corta para jóvenes (López-Latorre y Garrido, 2005) .....	151
V.III.IX.V. Programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades socio-cognitivas (Seijo, Novo, Fariña, Arce y Mesa, 2005) .....	152
V.III.IX.VI. CONVES. Programa para mejorar la convivencia escolar (García y Vaca, 2006)....	152
V.III.IX.VII. Programa PIECE para la convivencia escolar (Vallés, 2007) .....	153
V.III.IX.VIII. Programa INTEMO (Ruiz, Cabello, et al., 2013).....	153
<b>SEGUNDA PARTE.....</b>	<b>155</b>
<b>CAPÍTULO VI. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO .....</b>	<b>157</b>
<b>VI.I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>157</b>
<b>VI.II. FINALIDAD.....</b>	<b>157</b>
<b>VI.III. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>158</b>
<b>VI.IV. OBJETIVOS .....</b>	<b>158</b>
<b>VI.V. VARIABLES .....</b>	<b>159</b>
<b>VI.VI. MUESTRA .....</b>	<b>160</b>
<b>VI.VII. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>162</b>

<b>VI.VIII. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN UTILIZADOS .....</b>	<b>166</b>
VI.VIII.I. Análisis documental.....	166
VI.VIII.II. Entrevistas semiestructuradas y no estructuradas.....	168
VI.VIII.III. Observación .....	169
VI.VIII.IV. Cuestionario .....	172
<b>CAPÍTULO VII. PROYECTO MEJORA .....</b>	<b>173</b>
<b>VII.I. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>173</b>
<b>VII.II. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>173</b>
<b>VII.III. DESTINATARIOS .....</b>	<b>174</b>
<b>VII.IV. TEMPORALIZACIÓN.....</b>	<b>174</b>
<b>VII.V. CONTEXTUALIZACIÓN DEL IES.....</b>	<b>175</b>
<b>VII.VI. OBJETIVOS .....</b>	<b>176</b>
<b>VII.VII. CONTENIDOS.....</b>	<b>177</b>
<b>VII.VIII. DISEÑO: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS CASOS .....</b>	<b>178</b>
<b>CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....</b>	<b>291</b>
<b>VIII.I. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>291</b>
<b>VIII.II. PERFILES.....</b>	<b>291</b>
<b>VIII.III. LOGROS .....</b>	<b>307</b>
<b>VIII.IV. VALORACIONES .....</b>	<b>318</b>
VIII.IV.I. Valoración del alumnado en ambos perfiles .....	318
VIII.IV.II. Valoración del profesorado .....	323
VIII.IV.III. Valoración de la responsable del DO.....	332
VIII.IV.IV. Valoración del Equipo Directivo .....	332
VIII.IV.V. Valoración de la doctoranda.....	333
<b>CONCLUSIONES. RECOMENDACIONES E INICIATIVAS.....</b>	<b>341</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>341</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>341</b>
Conclusiones generales de la Tesis Doctoral .....	342
Capítulo I: La adolescencia .....	342
Capítulo II: La Inteligencia Emocional en la adolescencia .....	343
Capítulo III: Conductas disruptivas.....	343
Capítulo IV: Acoso escolar .....	344
Capítulo V: Ubicación del problema de investigación.....	344
Conclusiones específicas del estudio asociadas a la implementación del «Proyecto Mejora» .....	345
<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>351</b>
<b>INICIATIVAS .....</b>	<b>353</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>357</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>373</b>



# ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Principales características de las fases de la adolescencia. ....	35
Tabla 2. Mecanismos de defensa. ....	39
Tabla 3. Orden cronológico de los estadios de desarrollo según Erikson. ....	41
Tabla 4. Estadios del desarrollo según Piaget. ....	43
Tabla 5. Características generales del conductismo. ....	45
Tabla 6. Habilidades implicadas en el razonamiento del adolescente. ....	49
Tabla 7. Dilemas utilizados por Kohlberg. ....	53
Tabla 8. Tipos de relaciones entre padres e hijos. ....	55
Tabla 9. Clasificación de las inteligencias múltiples. ....	63
Tabla 10. Clasificación de las emociones. ....	67
Tabla 11. Objetivos a conseguir con los alumnos en los PDE. ....	78
Tabla 12. Componentes de los PDE. ....	79
Tabla 13. Algunas conductas disruptivas consideradas por un grupo numeroso de profesores. ....	83
Tabla 14. Criterios del DSM-IV-TR para el diagnóstico de TD. ....	89
Tabla 15. Principales técnicas de modificación de conducta. ....	92
Tabla 16. Componentes del proceso de solución de problemas. ....	103
Tabla 17. Programas Institucionales de prevención de la Conflictividad y la violencia. ....	124
Tabla 18. Título II De la infancia y la adolescencia. ....	131
Tabla 19. Artículos del Capítulo II de la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa. ....	132
Tabla 20. Artículos del Capítulo III de la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa. ....	134
Tabla 21. Artículos de los Capítulos I, II y IV de la Ley 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia. ....	135
Tabla 22. Variables dependientes. ....	159
Tabla 23. Variables independientes. ....	160
Tabla 24. Resumen del alumnado de ambos perfiles. ....	161
Tabla 25. Categorización. ....	165
Tabla 26. Ejemplo de entrevista semiestructurada. ....	168
Tabla 27. Observación en la investigación. ....	170
Tabla 28. Ejemplos de registros. ....	171
Tabla 29. Organización de grupos de alumnado. ....	176
Tabla 30. Objetivos del Proyecto Mejora. ....	176
Tabla 31. Contenidos del Proyecto Mejora. Competencia personal. ....	177
Tabla 32. Contenidos del Proyecto Mejora. Competencia Social. ....	177
Tabla 33. Resumen del número de sesiones con el sujeto 1. ....	179
Tabla 34. Reseña de los contenidos de las sesiones del sujeto 1. ....	179
Tabla 35. Resumen del número de encuentros con la familia del sujeto 1. ....	179
Tabla 36. Tablas de registro del sujeto 1. ....	198
Tabla 37. Resumen del número de sesiones con el sujeto 2. ....	203

Tabla 38. Resumen del número de encuentros con la familia del sujeto 2.....	203
Tabla 39. Reseña de los contenidos de las sesiones del sujeto 2.....	203
Tabla 40. Análisis pérdida de control I. Sujeto2. ....	209
Tabla 41. Análisis pérdida de control II. Sujeto2. ....	209
Tabla 42. Alternativas del caso ficticio a analizar por el sujeto 2. ....	211
Tabla 43. Estrategias de afrontamiento. ....	216
Tabla 44. Resumen del número de sesiones con el sujeto 3.....	217
Tabla 45. Reseña de los contenidos de las sesiones del sujeto 3.....	217
Tabla 46. Resumen del número de encuentros con la familia del sujeto 3.....	217
Tabla 47. Dilema moral utilizado con el sujeto 3.....	224
Tabla 48. Derechos y deberes del alumnado. ....	227
Tabla 49. Estilos de conducta. ....	229
Tabla 50. Resumen de la conducta del Sujeto 3. ....	231
Tabla 51. Actividad de los «Cuatro Pasos».....	234
Tabla 52. Resumen del número de sesiones con la sujeto 4.....	237
Tabla 53. Resumen del número de encuentros con la familia de la sujeto 4.....	237
Tabla 54. Reseña de los contenidos de las sesiones de la sujeto 4. ....	237
Tabla 55. Actividad «bolsa de experiencias». Sujeto 4.....	245
Tabla 56. Actividad «bolsa de experiencias». Alumna 1. ....	246
Tabla 57. Actividad «bolsa de experiencias». Alumna 2. ....	247
Tabla 58. Ejemplos de proyectos de superación personal de la sujeto 4.....	251
Tabla 59. Ventajas e inconvenientes de tener o no tener amigos. ....	257
Tabla 60. Palabras expresadas y recibidas. Sujeto 4. ....	263
Tabla 61. Resumen del número de sesiones con la sujeto 5.....	265
Tabla 62. Resumen del número de encuentros con la familia de la sujeto 5.....	265
Tabla 63. Reseña de los contenidos de las sesiones de la sujeto 5. ....	265
Tabla 64. Actividad Autoconocimiento. Sujeto 5.....	269
Tabla 65. Opinión general sobre cuatro áreas influyentes en la autoestima.....	273
Tabla 66. Autovaloración sobre cuatro áreas influyentes en la autoestima.....	274
Tabla 67. Emociones experimentadas en un día. Sujeto 5. ....	280
Tabla 68. Resumen del número de sesiones con el sujeto 6.....	285
Tabla 69. Reseña de los contenidos de las sesiones del sujeto 6.....	285
Tabla 70. Resumen del número de encuentros con la familia del sujeto 6.....	285
Tabla 71. Actividad: Cómo me veo y cómo me ven. Sujeto 6. ....	287
Tabla 72. Actividad. Empatía.....	299
Tabla 73. Resultados del alumnado para el perfil disruptivo. ....	307
Tabla 74. Resultados del alumnado para el perfil víctima de acoso.....	312
Tabla 75. Resultados I. Cuestionario de evaluación del alumnado de ambos perfiles. ....	321

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Analogía del Iceberg. ....	38
Figura 2. Efecto de propagación del acoso escolar. Espiral descendente. ....	119
Figura 3. Pasos del proceso metodológico .....	162
Figura 4. Instrumentos de recogida de información utilizados. ....	166
Figura 5. Temporalización del Proyecto Mejora .....	174
Figura 6. Conductas disruptivas que señalan dos docentes. ....	181
Figura 7. Listado de adjetivos. ....	206
Figura 8. Conductas disruptivas que señalan tres docentes. ....	219
Figura 9. Esquema conflicto I. Sujeto 4. ....	242
Figura 10. Esquema conflicto II. Sujeto 4. ....	242
Figura 11. Acuerdos establecidos entre las alumnas. ....	259
Figura 12. Actividad análisis de la vergüenza. Sujeto 5. ....	271
Figura 13. Análisis de un conflicto en clase. Sujeto 5. ....	278
Figura 14. Estilos comunicativos del Sujeto 6. ....	289
Figura 15. Ejemplos de comentarios de un profesor en los cuatro años de aplicación del estudio. ....	327







## RELACIÓN DE SIGLAS

**ANDAVE:** Proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar.

**AMPA:** Asociación de Madres y Padres.

**AVE:** Cuestionario de Acoso y Violencia Escolar.

**BAS-3:** Batería de Socialización de Silva y Martorell.

**CAFI:** Centro especializado en Atención psicológica integral de las Familias, la Infancia y la adolescencia.

**CATI:** Entrevista Telefónica Asistida por Ordenador (Computer Assisted Telephone Interviewing).

**CIMEI:** Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales.

**CONVES:** Programa para mejorar la Convivencia Escolar.

**DO:** Departamento de Orientación.

**DSM-IV:** Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Cuarta Edición (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition).

**ED:** Equipo Directivo.

**EOE:** Equipo de Orientación Específico.

**ESO:** Educación Secundaria Obligatoria.

**FPB:** Formación Profesional Básica.

**IE:** Inteligencia Emocional.

**IES:** Instituto de Educación Secundaria.

**LOE:** Ley Orgánica de Educación.

**LOGSE:** Ley Orgánica General del Sistema Educativo.

**LOMCE:** Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

**MEC:** Ministerio de Educación y Ciencia.

**PCPI:** Programa de Cualificación Profesional Inicial.

**PDE:** Programa de Desarrollo Emocional.

**PEC:** Proyecto Educativo de Centro.

**PGS:** Programa de Garantía Social.

**PIECE:** Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar.

**PIEI:** Proyecto de Intervención Educativa Individualizada Alternativo a la Expulsión (Proyecto de Intervención Educativa Individualizada alternativo á expulsión).

**PSS-VCJ:** Programa de Pensamiento Prosocial-Versión Corta para Jóvenes.

**SAVE:** Proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar.

**TD:** Trastorno Disocial.

**TAH:** Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad.

**TMC:** Técnicas de Modificación de Conducta.

**TND:** Trastorno Negativista Desafiante.

**UMAD:** Unidad Municipal de Atención a Drogodependientes.



## INTRODUCCIÓN

La Tesis Doctoral titulada: *La necesidad de los Proyectos de Habilidades Socioemocionales en la Educación Secundaria Obligatoria. Estudio de un caso*, que hoy tienen en sus manos es fruto de los cuatro años de dedicación -precedida de otro año de redescubrimiento del mundo adolescente- a los estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) del Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) Antonio Fraguas Fraguas, de Santiago de Compostela.

## ORIGEN

Con el paso de los años cada vez son más los profesionales de la educación que alzan la voz reclamando una mejora en la convivencia de los centros educativos. Esta demanda es impulsada por el aumento de alumnos con comportamiento problemático que perjudican notablemente tanto la labor del docente como el clima del colegio o instituto al que asisten.

Al perfil del alumnado, que los profesores suelen calificar como «molesto» se suma otro de gran interés y preocupación actual: el acosador. Dos grandes problemáticas latentes que trascienden del contexto escolar al contexto social: la disrupción y el acoso escolar.

Hablar del origen de esta tesis supone remontarse al año 2009 cuando la doctoranda inició su carrera profesional con adolescentes conflictivos. Tras una de sus funciones como responsable de un proyecto de habilidades sociales para estudiantes de educación secundaria obligatoria y postobligatoria que eran expulsados de las aulas por su conducta inapropiada<sup>1</sup>, centra todo su interés en este colectivo. El objetivo general de este proyecto es evitar la expulsión del alumnado durante el tiempo de permanencia dentro del mismo y disminuir o eliminar las consecuencias negativas que padece el estudiante actuando desde un nivel de prevención secundaria que incida en los predictores del riesgo con los que se relacionan, absentismo escolar, conductas disruptivas y conductas antisociales motivadoras de apertura de expedientes disciplinarios.

Los objetivos específicos del citado proyecto fueron los siguientes:

- a) Dotar al alumnado de las herramientas necesarias para favorecer el desenvolvimiento socioafectivo y el aprendizaje de valores cívicos a través de la adquisición de competencias interpersonales.
- b) Potenciar en el alumnado la adquisición de habilidades cognitivas, emocionales y de conducta de cara al autoconocimiento personal y la resolución pacífica de conflictos.
- c) Fortalecer la comunicación y las relaciones interpersonales educando para la paz desde la convivencia democrática, el respeto y la participación.
- d) Otorgar recursos al alumnado para que sea capaz de interpretar la realidad que lo rodea desde una perspectiva de educación emocional y la no violencia y, por último,
- e) Favorecer un mejor clima del aula a través del desenvolvimiento de competencias emocionales en el estudiantado.

La escasa temporalidad de la posible aplicación de este proyecto unido a otros factores como la importante demanda de ayuda con estos alumnos que requerían los centros educativos así como los avances logrados con los participantes en el proyecto, la detección de discentes acosadores con la preocupante pregunta : ¿cómo se encuentra el alumno acosado, que necesita en este momento, cómo mejorar su situación y sus sentimientos? y las ansias de mejorar, descubrir y seguir adelante llevan al presente estudio centrado principalmente en la intervención

---

<sup>1</sup> *Proyecto de Intervención Educativa Individualizada (PIEI) alternativo á expulsión*, que forma parte de un programa experimental denominado *De Bo Rollo* diseñado e implementado en el 2008 por la Unidad Municipal de Atención a Drogodependientes (UMAD) de Santiago de Compostela, en colaboración con dos Centros Educativos de la zona.

con dos perfiles de alumnado: alumno con conducta disruptiva y estudiante víctima de acoso escolar. Ir más allá, para adentrarse en la mente de los adolescentes, mirar a través de sus ojos, sentir a través de sus emociones y sentimientos para ayudarles adecuadamente se vuelve un reto para nosotros.

## **FINALIDAD**

Este estudio tiene una doble finalidad:

- 1) Indagar, comprender y analizar los pensamientos, sentimientos y las actuaciones de los adolescentes que forman parte de la muestra de este estudio, para trabajar sobre ellos y mejorar su situación personal, académica y social así como la convivencia educativa.
- 2) Utilizar nuestro trabajo como referente que sirva como iniciativa o punto de partida para llevar a cabo de manera normalizada, con continuidad, a otros centros de educación. Lo que traducimos en una atención especializada y continuada, ajena a lo académico, a lo largo de todo el curso para los estudiantes que entren en el perfil requerido.

## **OBJETIVOS**

Los objetivos de nuestra investigación han sido divididos en los pertenecientes al estudio teórico -1ª parte- y aquellos correspondientes al estudio empírico -2ª parte-.

### **OBJETIVOS DE LA PARTE TEÓRICA:**

Objetivo general: Fundamentar la construcción del Proyecto a crear e implementar en el IES Antonio Fraguas.

Se proponen los siguientes objetivos específicos:

- 1) Conocer las principales características de la adolescencia identificando aquellas que presenta el alumnado objeto de estudio.
- 2) Indagar sobre la importancia que tienen las emociones en el desarrollo integral de los adolescentes.
- 3) Entender la naturaleza de las conductas disruptivas, conociendo las técnicas de modificación de conducta existentes y la utilidad de su aplicación con la juventud que presenta alteraciones conductuales.
- 4) Ahondar en la naturaleza del acoso escolar, identificando sus características y posibles causas.

- 5) Descubrir los estudios e iniciativas previos a nuestra investigación, realizados en España, observando posibles disparidades o coincidencias en los resultados.

### **OBJETIVOS DE LA PARTE EMPÍRICA:**

Objetivo general: Diseñar, implementar y evaluar un proyecto de habilidades socioemocionales con alumnos de secundaria que presentan conducta disruptiva y con los que sufren o han sufrido acoso escolar.

Se proponen los siguientes objetivos específicos:

- 1) Conocer la incidencia de ciertas habilidades socioemocionales relevantes en las conductas disruptivas y en el acoso escolar.
- 2) Descubrir las actuaciones más apropiadas con los alumnos con comportamiento disruptivo y con las víctimas de acoso escolar, para modificar las conductas inadecuadas y cambiar las emociones negativas por otras positivas.
- 3) Identificar las ideas y creencias que tiene el propio alumno sobre su situación problemática.
- 4) Identificar, si los hubiera, patrones o características comunes en ambos perfiles estudiados y analizar, en caso de su existencia, las diferencias en función del sexo.
- 5) Señalar las conclusiones a partir del caso estudiado con algunas sugerencias concretas de actuación para futuras intervenciones en los centros educativos.
- 6) Hacer propuestas para la mejora de la convivencia educativa y la actuación con el alumnado que ha sido el foco de interés de la presente investigación.

### **METODOLOGÍA EMPLEADA**

Para desarrollar nuestro estudio y en base a nuestros objetivos nos hemos decantado por una investigación cualitativa basada en el estudio de caso. Siguiendo a Strauss y Corbin (1990: 17) comenzamos diciendo que *“por investigación cualitativa entendemos cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo”*. Los investigadores cualitativos se interesan por la manera en que la complejidad de las interacciones sociales se expresa en la vida cotidiana y por el significado que los actores atribuyen a esas interacciones. Estos investigadores observan a, interactúan con, transforman y son transformados por otras personas

(Gilgun, 2005). Su actividad es relacional y la situación, la experiencia o el fenómeno que investigan, puede afectarlos (Cutcliffe, 2003).

Por otra parte, respecto al estudio de caso indicamos que *mediante esta metodología, se recogen de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial (...) en esta metodología es poner de relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos* (Cebreiro López y Fernández Morante, 2004: 666). Para McKernan (2001: 96) “*el estudio de caso informa sobre un proyecto, innovación o acontecimiento durante un periodo prolongado de tiempo contando la evolución de un relato o historia*”. Para su desarrollo considera que hay tres momentos importantes:

- 1) La observación.
- 2) Recuperación de información y registro de la misma.
- 3) La comprensión del fenómeno investigado para poder explicarlo y representar la situación existente.

La característica básica del estudio de caso es que se aborda de forma intensiva una unidad, pudiendo referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución. Puede ser algo simple o complejo pero aunque en algunos estudios se incluyen varias unidades, cada una de ellas se aborda individualmente (Stake, 1994).

Dentro de esta metodología cualitativa, los instrumentos de recogida de información que hemos empleado han sido el análisis documental, las entrevistas, la observación, y, en menor grado, el cuestionario.

El análisis documental, como está presente en la definición de MacDonald y Tipton (1993: 188), abarca una gran variedad de documentos. Así reconocen que “*los documentos son cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social. Claramente esto incluye aquellas cosas hechas con la intención de registrar el mundo social -los informes oficiales, por ejemplo- pero también los registros privados y personales como cartas, diarios y fotografías, los cuales puede que no se hayan hecho para sacarlos a la luz pública. No obstante, además del registro intencionado, puede haber cosas que abiertamente traten de provocar diversión, admiración, orgullo o goce estético -canciones, edificaciones, estatuas, novelas- y que, sin embargo, nos dicen algo sobre los valores, intereses y propósitos de aquellos que las encargaron o produjeron. Tales creaciones pueden ser consideradas documentos de una sociedad o grupo, que pueden ser leídos, si bien en un sentido metafórico*”.

En cuanto a la entrevista, siguiendo a Simons (2011) podemos decir que esta técnica de recogida de información tiene cuatro objetivos prioritarios:

- 1) Documentar la opinión del entrevistado sobre el tema.



- 2) Implicar activamente a los sujetos generando un proceso de aprendizaje entre el entrevistador y el entrevistado que favorezca la identificación y el análisis de los distintos temas tratados en la entrevista.
- 3) Ofrecer momentos y espacios para la flexibilidad inherente a la realización de la entrevista para facilitar cambios de dirección con la finalidad de abordar temas emergentes, sondear un tema, profundizar en una respuesta y para entablar diálogo con los participantes.
- 4) Desvelar el potencial de la entrevista para representar emociones y sentimientos junto a sucesos inobservados e inobservables.

Por otra parte, estamos de acuerdo -y es preciso ser conscientes de ello- con Patton (1980: 252) cuando afirma que *no hay una única forma correcta de entrevistar, ni un único formato adecuado para todas las situaciones, ni una única manera de formular las preguntas que siempre funcione. La situación particular, las necesidades del entrevistado y el estilo personal del entrevistador se juntan para crear una situación singular para cada entrevista.*

Al igual que sucede en la entrevista, la observación puede comprenderse como un continuo que va de lo estructurado a lo no estructurado -o de la total observación participante a la observación no participante-. Si nos encontramos en contextos donde se investigan determinadas hipótesis, con una herramienta específica de observación, el contexto esté circunscrito y participen diversos observadores, las formas estructuradas son de gran utilidad. Por otra banda, la observación no estructurada tiende a ser naturalista y directa. Las observaciones son principalmente descriptivas, en cierto grado interpretativas utilizando medios tanto intuitivos como racionales, informando con un lenguaje accesible. Son este tipo de observaciones las que se suelen adoptar en la investigación con estudio de caso, por ejemplo, para documentar un suceso o para disponer de una base para la interpretación de los datos obtenidos con otros medios (Simon, 2011).

Por último, en lo que a los instrumentos de recogida de datos utilizados, mencionamos el cuestionario como un procedimiento clásico en ciencias sociales. Para Alaminos y Castejón (2006), el cuestionario consiste en un formulario con preguntas o afirmaciones escritas -abiertas o cerradas- que deben caracterizarse por una redacción y estructura cuidada, ya que de ella depende el que la información obtenida sea la deseada, sin influir en las respuestas de los sujetos. Con él se pretende conocer o medir el grado en el que los encuestados poseen determinadas competencias relacionadas con el tema objeto de estudio (por ejemplo, opiniones o creencias).



## CONTENIDO Y ESTRUCTURA DEL TRABAJO

El informe que presentamos consta de un total de ocho capítulos estructurados en dos partes diferenciadas. La primera parte o marco teórico-conceptual está integrada por cinco capítulos y la segunda, dedicada a la investigación empírica, está formada por tres capítulos:

La primera parte, o marco teórico-conceptual, se ocupa de desarrollar el contenido que será la base del marco experimental alrededor del Proyecto Mejora. Su configuración se establece en base a los contenidos siguientes:

El primer capítulo -La adolescencia- pretende ofrecer una panorámica general de las principales características y rasgos de esta etapa de vida, a través de un conjunto de teorías o enfoques explicativos.

El segundo de ellos -La inteligencia emocional en la adolescencia- aclara el término *inteligencia* desde distintas teorías explicativas antes de introducir al lector en el término *emoción* -con su clasificación- para poder dar paso y comprender lo que es la *inteligencia emocional* (IE).

En el tercero de los capítulos sobre conductas disruptivas aclaramos la terminología de conducta disruptiva, presentando los tipos de trastornos de conducta y exponiendo tanto las causas de esta problemática tan actual como las técnicas de intervención a las que se puede recurrir para modificar o eliminar esos comportamientos desadaptados que tantas preocupaciones y molestias generan, principalmente, en el ámbito educativo.

El cuarto capítulo denominado acoso escolar está especialmente pensado para hacer una clarificación conceptual del mismo, sus tipologías, las causas y consecuencias de este fenómeno presente en los centros donde conviven los niños y adolescentes y, finalmente, mostrar la modalidad de intervención a nivel preventivo exponiendo algunos de los programas existentes en los que puedan basar sus actuaciones las instituciones educativas.

El quinto capítulo -Ubicación del problema de investigación- es de utilidad para concretar y contextualizar las temáticas anteriormente expuestas -adolescencia, inteligencia emocional, conductas disruptivas y acoso escolar-. Para ello hacemos un recorrido por el marco legal y las investigaciones existentes con anterioridad a nuestro estudio.

La segunda parte, o parte empírica está compuesta por los capítulos VI, VII y VIII, dedicándola al proyecto que hemos diseñado, implementado y evaluado en el IES Antonio Fraguas de la capital de Galicia.

En el capítulo sexto -Origen, diseño y desarrollo del estudio- explicamos el origen de este estudio con los datos técnicos necesarios -preguntas de investigación, objetivos, variables, población y muestra, metodología- para comprender el procedimiento que hemos seguido así como el alcance del trabajo realizado.

En el capítulo séptimo -Proyecto Mejora- presentamos el proyecto que hemos diseñado, implementado y evaluado con la descripción y análisis de los casos seleccionados como muestra.

En el capítulo octavo referido a los resultados mostramos un análisis de los datos obtenidos con los alumnos de los perfiles objeto de esta investigación -conducta disruptiva y víctima de acoso- para plasmar los logros alcanzados. En todo el proceso se recogen y/o valoran otras informaciones y evaluaciones tanto de personal del centro educativo, de profesionales ajenos al instituto como de familiares de los estudiantes que participaron en el estudio.

Finalizamos el informe con las conclusiones, recomendaciones e iniciativas, donde recopilamos las ideas básicas a las que hemos llegado a través de la aplicación del proyecto diseñado y sugerimos, a partir de nuestra experiencia, una serie de recomendaciones para mejorar la convivencia en los centros educativos. Por último, exponemos una serie de iniciativas que se han llevado a cabo a lo largo de los años de esta investigación para difundir el trabajo realizado en el instituto Antonio Fraguas y de este modo sensibilizar a un número mayor de población sobre el tema que nos ocupa en la ciudad y Comunidad Autónoma.

Como se puede comprobar, tras esta segunda parte el lector dispone de un CD donde recogemos los anexos o el conjunto de materiales complementarios. En esta documentación pueden observarse desde la legislación que hemos considerado importante para la investigación de nuestra Tesis Doctoral, hasta fragmentos y material de actividades realizadas con el alumnado seleccionado como muestra.

Sin más les dejamos con el contenido de nuestro trabajo, para optar al grado de Doctora en Pedagogía, esperando que su lectura les resulte amena, interesante y útil.

# PRIMERA PARTE

## CONTENIDO

### **CAPÍTULO I. LA ADOLESCENCIA**

- I.I. Introducción
- I.II. Concepto de Adolescencia
- I.III. Perspectivas Teóricas
- I.IV. Rasgos en el Adolescente

### **CAPÍTULO II. INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA**

- II.I. Introducción
- II.II. El Componente Inteligencia
- II.III. El Componente Emoción
- II.IV. La Inteligencia Emocional
- II.V. La Educación Emocional

### **CAPÍTULO III. LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS**

- III.I. Introducción
- III.II. Concepto y Rasgos de la Conducta Disruptiva
- III.III. Causas de la Conducta Disruptiva
- III.IV. Trastornos de la Conducta
- III.V. Técnicas de Intervención

### **CAPÍTULO IV. ACOSO ESCOLAR**

- IV.I. Introducción
- IV.II. Conceptualización y Rasgos del Acoso Escolar
- IV.III. Causas del Acoso Escolar
- IV.IV. Consecuencias del Acoso Escolar
- IV.V. Prevención e Intervención en el Acoso Escolar

### **CAPÍTULO V. UBICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

- V.I. Introducción
- V.II. Marco Legal
- V.III. Antecedentes. Estudios e Iniciativas en España



## **CAPÍTULO I.**

### **ITULO I. LA ADOLESCENCIA**

#### **I.I. INTRODUCCIÓN**

Detenernos a pensar y destinar parte de nuestro tiempo a recordar y reflexionar lo que supone la adolescencia ha sido de indudable importancia en este estudio. Retroceder en el tiempo y abrir la puerta para que se asome e interactúe el adolescente que llevamos dentro ha sido la llave que nos ha permitido entrar en muchas vidas de los estudiantes con los que hemos trabajado en estos años de investigación. Por estos motivos, consideramos imprescindible la presencia de este capítulo, a lo largo del cual exponemos brevemente la concepción de la adolescencia con sus etapas, se revisan las perspectivas teóricas más relevantes y por último se analizan los cambios que se producen en este periodo de transición de la vida de todo ser humano.

#### **I.II. CONCEPTO DE ADOLESCENCIA**

La adolescencia es la segunda etapa del desarrollo evolutivo que implica el paso progresivo de la infancia a la edad adulta. Este periodo de transición se caracteriza por los cambios a los que todo adolescente ha de enfrentarse.

Es necesario matizar que hablamos de adolescencia, de sus características y rasgos como patrones generales si bien cada adolescente es un mundo. No pretendemos englobar a todos los sujetos que se encuentren en esta etapa evolutiva como *clones* que actúan y piensan de la misma

manera sino como personas diferentes que se enfrentan a situaciones similares propias de la edad. Compartimos la consideración de Castillo (1999), para el cual no hay adolescencia sino adolescencias y adolescentes ya que el proceso madurativo no es igual para todas las personas.

Aunque el empleo del citado término se remonta a la antigüedad clásica, su reconocimiento formal como etapa o fase no surge hasta principios del S. XX.

La palabra adolescencia proviene de la voz latina *adolescere* que significa *crecer o desarrollarse* hacia la madurez.

Según el Diccionario de la Lengua Española<sup>2</sup> la adolescencia es *“la edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo”*.

Esa necesidad de maduración por parte del individuo queda de nuevo reflejada por la Enciclopedia de la Salud Familiar (2005: 140) al considerar esta etapa como:

*“El periodo de la vida en el cual el niño, a través de un proceso de maduración física y psíquica, se convierte en adulto. La adolescencia suele comenzar hacia los 12 años con la pubertad, fase en la que tiene lugar la aparición de las funciones genitales y de los caracteres sexuales secundarios. El final se sitúa entre los 18 y los 20 años, aunque, al igual que el inicio, está sujeto a variaciones derivadas de condiciones climáticas, de raza y, sobre todo, a influencias de tipo cultural y social”*.

Desde el área de la Psicología ha habido múltiples aportaciones en las que se destaca la noción de transición desde la niñez a la vida adulta, si bien se comparte la idea de que la adolescencia comienza con la pubertad, no sucede lo mismo en lo que respecta al momento en el que concluye. Corbella (1994:6) deja constancia de esta imprecisión al considerar que la adolescencia es *“la etapa de la vida que se inicia con la pubertad -la madurez fisiológica- y termina con el estatus social de adulto. La situación cronológica de estos límites es imprecisa, al igual que casi todo lo que sucede durante este período”*.

Según Muuss (1974) diferentes autores suelen recurrir para establecer los límites de la adolescencia a los cambios fisiológicos como índice de sus comienzos y a criterios sociológicos que dependen prioritariamente de requisitos y condiciones culturales (status, deberes y privilegios de adulto, así como el matrimonio, el final de la escolaridad y la independencia económica) como pruebas de que el periodo ha finalizado.

Características como inestabilidad, estrés, ansiedad, han sido atribuidas a la adolescencia. Como indica Fierro (2005:91), en la adolescencia se producen al mismo tiempo una serie de factores que contribuyen *“a favorecer la intensificación de un estrés transicional típico de la adolescencia, sobre todo en sus primeros años, y asimismo, a un fuerte despliegue de inestabilidad o reactividad emocional, irritabilidad y frecuentes cambios de humor”*.

---

<sup>2</sup> [www.rae.es](http://www.rae.es), última consulta el 24 de julio del 2015.

Desde nuestra experiencia, la falta de una respuesta eficaz a esta inestabilidad emocional puede conllevar numerosos problemas de convivencia cuyo resultado sería traducido en el aumento de casos de acoso escolar y conductas disruptivas. Aspecto que mejora notablemente, al «trabajar» las habilidades socioemocionales. Si bien no partimos de una perspectiva tradicional de la adolescencia donde se consideraba, como veremos en el siguiente apartado, sistemáticamente este periodo como una etapa de fuerte estrés y tensión, es cierto que hay un porcentaje de adolescentes que pasan por situaciones complejas fruto de diferentes variables que requieren de ayuda personalizada y especializada.

En la actualidad se tiende a relativizar la intensidad e incluso la inevitabilidad de esa crisis adolescente. Aunque es innegable que se producen una serie de cambios físicos, fisiológicos y psicológicos que en algunos casos llegan a producir profundas crisis, las corrientes actuales<sup>3</sup>, como puede observarse a medida que se avanza en el apartado I.III (página 35), defienden que la gravedad y frecuencia en la que se desemboca en conflictos personales va a depender de factores contextuales y no sólo de factores internos. Secadas y Serrano (1981: 15) dejaban constancia de la existencia de una serie de circunstancias ajenas que van a influir en la aparición de problemas y conflictos en este ciclo de vida: *“la variable «adolescencia» no es la única que determina la situación conflictiva; el medio ambiente en general, las características personales, la adscripción a una clase social determinada, etc., también ejercen influencias decisivas<sup>4</sup>”*.

### **I.II.I. Etapas de la adolescencia**

Atendiendo a la definición del término adolescencia, hemos visto que ésta se prolonga en el tiempo durante varios años. Sería diferente hablar de un joven de trece años a uno de dieciocho, aunque ambos se encuentren en la misma etapa de vida, de ahí que la psicología evolutiva haya establecido una serie de fases dentro de la adolescencia, subrayando de este modo la diversidad que caracteriza a las personas que se encuentran en estas edades.

Siguiendo a Castillo (2003) hacemos un breve resumen de las mismas.

#### **I.II.I.I. Adolescencia primera o pubertad**

Comienza en las mujeres a los once años y en los hombres a los trece años<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Corrientes psico-sociales y antropológico-culturales.

<sup>4</sup> Continúan atribuyendo la responsabilidad de las complicaciones que atraviesan los adolescentes, a los cambios físicos, psicológicos y sociales que experimentan.

<sup>5</sup> De nuevo recordamos la dificultad para establecer unas edades, insistimos en que son relativas, en este caso, las que establece el autor Castillo.

Esta primera fase comienza con la transformación de tipo biológico que afecta a la conducta del sujeto, es decir, la pubertad<sup>6</sup>. También existe un cambio psíquico a consecuencia de la transformación física que se produce con gran rapidez. En el hombre comienza la aparición del vello en el pubis y el cambio de voz, y en la mujer el desarrollo de las glándulas mamarias. En ambos sexos se experimenta el desarrollo de los órganos genitales.

Etapas en la que le conceden mucha importancia a la imagen física, tienen deseos de distanciarse un poco de la familia para integrarse en el grupo de iguales y muestran comportamientos negativos debido principalmente a su inseguridad e inestabilidad emocional y sus deseos de sentirse como una persona *mayor* que deja de ser un niño.

### **I.II.I.II. Adolescencia intermedia**

Suele experimentarse entre los trece y los dieciséis años en las chicas y entre los quince y dieciocho en los chicos.

Se caracteriza por cambios psíquicos. Estamos ante un proceso esencialmente psicológico. Aparece una nueva capacidad: el pensamiento reflexivo. Los adolescentes se observan y analizan a sí mismos profundizando en su interior para llegar a comprenderse. Tienen deseos de afirmar su personalidad, es una etapa de culto al yo. Quieren mostrarse como únicos, originales e independientes.

Pasan por momentos de inseguridad debido a las diferencias que encuentran entre lo que son y lo que quieren ser. Se produce una crisis interna, en su personalidad. Un cambio significativo es la aparición del pensamiento formal, como veremos en el apartado siguiente con la teoría de Piaget, donde ya formulan hipótesis contrastándolas con la realidad y deduciendo consecuencias. No menos importante es la interiorización de las normas, dejan de ser apreciadas como algo obligatorio a cumplir, como algo coercitivo pasando a formar parte de sus valores internos.

### **I.II.I.III. Adolescencia superior o edad juvenil**

Se extiende desde los dieciséis hasta los diecinueve años en las chicas y desde los dieciocho hasta los veintiuno en los chicos.

Atrás queda la crisis de personalidad, las reacciones imprevisibles y conductas impulsivas. Hay una progresiva recuperación de la estabilidad, su actitud ante los demás y ante

---

<sup>6</sup> Aunque se ha utilizado en numerosas ocasiones este término como sinónimo de adolescencia, la pubertad tiene que ver únicamente con el desarrollo biológico. Como manifestaron Fitzgerald y Stormshen (1975: 37), *“si bien la pubertad define el comienzo de la adolescencia, no debe confundirse una con otra. La adolescencia comprende no sólo los cambios universales de la pubertad, sino también los cambios sociales y psicosociales, variables de acuerdo con el medio social del individuo”*.



la vida es positiva. Tiene ansias por probar sus capacidades, por superarse a sí mismo y sentirse autorrealizado. El proceso de maduración continúa pero de un modo más sosegado y con ilusión por vivir como un adulto responsable.

Se produce una disminución considerable del egocentrismo que beneficia el establecimiento de unas relaciones sociales que ahora son más amplias, ya no desean estar sólo con sus amigos íntimos sino que amplían el círculo de amistad. En general, son capaces de convivir con armonía con los adultos de su hogar.

A continuación mostramos la Tabla 1 con aquellos aspectos más relevantes para su rápida visualización, matizando como ha dejado constancia Castillo (2003) -el autor de las etapas expuestas en las que nos hemos basado- que no todos los adolescentes que se ubiquen en estas fases tienen que pasar por esas características inevitablemente. Pero nos sirve para una mayor comprensión de este momento evolutivo en el que una gran parte de estos adolescentes comparten una serie de características, en mayor o menor grado, y las afrontan de una manera o de otra.

**Tabla 1. Principales características de las fases de la adolescencia.**

Adolescencia primera o pubertad	Adolescencia intermedia	Adolescencia superior o edad juvenil
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Chicas: 11-13 años.</li> <li>▪ Chicos: 13-15 años.</li> </ul> <p>Etapas de los cambios físicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Maduración sexual. Capacidad para la reproducción y relación sexual.</li> <li>✓ Descontrol de las emociones primarias (ira, miedo).</li> <li>✓ Retraimiento. Se esconde en su mundo interior.</li> <li>✓ Distanciamiento de la familia. Importancia de los amigos.</li> <li>✓ Conductas negativas. Indisciplina.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Chicas: 13-16 años.</li> <li>▪ Chicos: 15-18 años.</li> </ul> <p>Etapas de los cambios psíquicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aparición del pensamiento reflexivo.</li> <li>✓ Se mueven entre la inseguridad y la rebeldía</li> <li>✓ Desarrollo de la conciencia moral. Moral autónoma.</li> <li>✓ Etapa de los sentimientos. Intereses: Amistad y amor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Chicas: 16-19 años.</li> <li>▪ Chicos: 18-21 años.</li> </ul> <p>Etapas del equilibrio y del positivismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aumento del sentido de la responsabilidad.</li> <li>✓ Necesidad de autorrealización.</li> <li>✓ Importancia por el futuro. Interés por el proyecto personal de vida.</li> <li>✓ Mejoría en las relaciones sociales. Armonía familiar.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Castillo (2003).

### I.III. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Se han propuesto diferentes teorías para explicar los cambios en el desarrollo que tienen lugar en la adolescencia. Los distintos enfoques transmiten la complejidad que rodea el estudio de esta etapa. Aunque no pretendemos mostrar un análisis detallado de todas las teorías

existentes, concebimos importante tener un esquema claro sobre las consideraciones de aquellas más elaboradas para hacernos una idea global del desarrollo de los jóvenes objeto de estudio.

En las siguientes páginas haremos un recorrido desde las concepciones más clásicas, como las biologicistas, las psicosociales, cognitivas y antropológicas culturales hasta las más modernas como la ecológico-sistémica, tomando como referencia a los autores más representativos de cada enfoque.

### **I.III.I. Psicología biogenética de Stanley Hall**

Fue uno de los primeros psicólogos que utilizó métodos científicos<sup>7</sup> para su investigación.

Inspirado en la teoría evolucionista de Darwin<sup>8</sup> elaboró la teoría psicológica de la recapitulación según la cual el desarrollo de cada organismo humano se realiza en etapas similares a los períodos históricos, es decir, un ser humano comienza su vida a partir de un comportamiento primitivo y salvaje y va transformándose hasta llegar a una forma de vida más civilizada en su madurez.

Para Hall (1904) dicho desarrollo obedecía a factores fisiológicos que estaban determinados genéticamente siendo el desarrollo, el crecimiento y la conducta de los sujetos controlados y dirigidos por una serie de fuerzas directrices interiores. El punto de vista de Hall fue atacado por antropólogos culturales y sociólogos al considerar como insostenible la creencia de que el desarrollo y la conducta fueran producidos con pautas universales, incambiables y ajenos al ambiente social y cultural de la persona (Muuss, 1974).

Hall (1904) establece que el ser humano pasa por cuatro fases antes de llegar a la adultez: infancia, niñez, juventud y adolescencia.

**Infancia (entre cero y cuatro años).** Etapa animal, especialmente mientras el niño gatea. Se produce el desarrollo sensorial y se van adquiriendo actitudes sensomotrices que de manera intuitiva nos sirven para la autoprotección.

**Niñez (de cuatro a ocho años).** Etapa cultural correspondiente al hombre cazador y recolector. En estas edades el niño juega al escondite, a los indios y vaqueros, construye cabañas, etc.

**Juventud (entre ocho y doce años).** Sería lo que hoy conocemos por preadolescencia. Se encuentra en el momento más adecuado para poder desarrollar sus capacidades de manera sencilla si se le ofrece una buena educación. Sería una vida monótona que compara con el salvajismo de hace miles de años.

---

<sup>7</sup> Fue el primero en desarrollar y utilizar cuestionarios en el estudio de las mentes infantiles.

<sup>8</sup> Esta teoría sostiene que todas las especies se desarrollan a través de la selección natural (la reproducción de los individuos más aptos para sobrevivir por medio de la adaptación al ambiente).

**Adolescencia (de doce a veintidós/veinticinco años).** Describió la adolescencia como una etapa tormentosa, aludiendo al término del movimiento literario alemán de *Sturm und Drang*<sup>9</sup>. Las características de esta fase son las turbulencias y contradicciones de estos adolescentes. En estas edades le concede gran importancia a la sexualidad que le permitirá el paso del amor a uno mismo, al amor a la humanidad (Muuss, 1974; Aguirre, 1994).

### **I.III.II. Teoría psicoanalítica**

Dentro del psicoanálisis vamos a ver las teorías de Freud, Ana Freud y de Erikson.

#### **I.III.II.I. Freud**

La teoría psicoanalítica, creada por Sigmund Freud, comparte una idea en común con la teoría de la recapitulación de Hall: niñez y adolescencia son periodos filogenéticos. En el desarrollo psicosexual el sujeto repite experiencias anteriores del género humano. Aunque los factores ambientales carecen de un papel principal en el desarrollo humano, Freud no niega la importancia que tienen (Aguirre, 1994; Muuss, 1974).

Freud se centró en la niñez considerando los primeros cinco años de vida como los más importantes para el desarrollo de la personalidad, formándose hacia los cinco años el complejo de Edipo<sup>10</sup> en el que los niños pasan por una fase en la que sienten una gran atracción por el progenitor del género opuesto (las chicas sienten esa atracción por sus padres y los chicos por sus madres). Desean ser los únicos que reciben el cariño de ese progenitor al que desean, volviéndose rivales con sus padres por el amor del otro. Esta rivalidad les crea gran tensión y ansiedad al tener miedo de que sean castigados por el padre o la madre del mismo género al interponerse en esa relación de adultos. Según Freud, el complejo de Edipo vuelve a reaparecer en la pubertad con la consiguiente ansiedad. El joven reacciona alejándose del progenitor del género opuesto y acercándose al del mismo género para solucionar el problema (Kimmel y Weiner, 1998).

Este autor pensaba que la personalidad estaba formada por tres estructuras distintas: el *id* o *ello*, el *ego* o *yo* y el *superego* o *superyó*. El *id* o *ello* es la parte de la personalidad integrada por los instintos, totalmente inconsciente, no tiene contacto alguno con la realidad. Por otra parte el *ego* o *yo* es la estructura que toma decisiones racionales aunque es amoral, no se tiene en cuenta si las cosas están bien o mal hechas. Finalmente, en el *superego* o *superyó* podemos hablar de moralidad, se tiene en cuenta si lo que se hace es correcto o no. Puede recordarnos a la *conciencia* (Santrock, 2003).

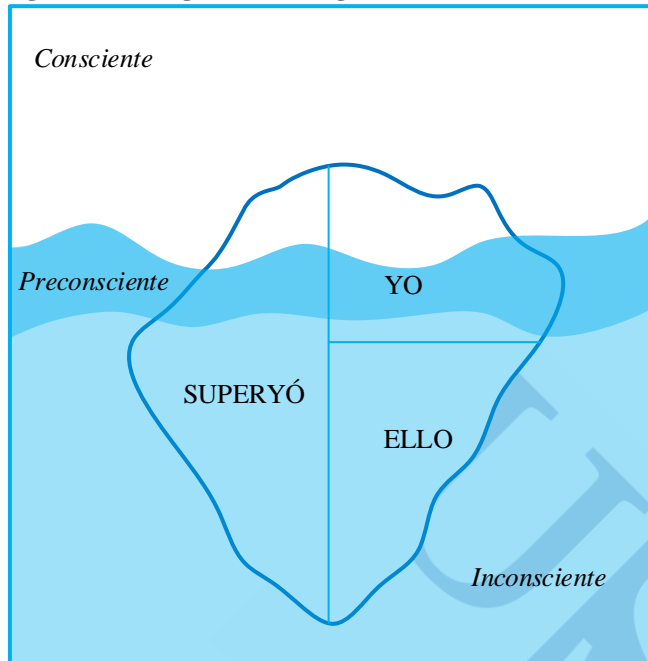
---

<sup>9</sup> Término procedente de la literatura germana de finales del S. XVIII y principios del S. XIX que significa «tormenta e ímpetu» y que hace alusión a los sentimientos contradictorios, las pasiones y los sufrimientos personales que caracterizan esta etapa.

<sup>10</sup> Concepto que Freud introduce en uno de sus documentos más famosos; *Tres ensayos sobre la teoría sexual*, publicado en 1905.

A continuación presentamos la analogía del iceberg (ver Figura 1) donde apreciamos cómo el *ello* es totalmente inconsciente (está bajo el agua), mientras que el *yo* y el *superyó* puede operar tanto a nivel consciente como inconsciente.

**Figura 1. Analogía del Iceberg.**



**Fuente:** Elaboración propia a partir de Collin et al. (2012).

Según la teoría psicoanalítica *“la mayor parte de nuestra personalidad existe por debajo del nivel de consciencia, de igual modo que la mayor parte de un iceberg está bajo la superficie del agua”* (Santrock, 2003: 27).

Freud estableció cinco fases psicosexuales por las que todo niño debe pasar para tener un *desarrollo normal*. En cada una de estas fases la libido tiene distintas zonas erógenas. Así en la primera, que iría de cero a un años, la libido se encontraría en la boca. El placer se obtiene por los cuidados pero también por la exploración del entorno (suelen meter los objetos en la boca). En la segunda fase, la oral, de dos a tres años, el placer se encontraría en la eliminación intestinal y urinaria, en la siguiente, la fase fálica, de cuatro a seis años, la zona erógena se corresponde con los genitales. Sobre los siete años y hasta los diez, aproximadamente, Freud habla de la *latencia* donde se producen unos sentimientos sexuales latentes. La satisfacción ya no es tan inmediata como en las edades anteriores. Y finalmente, a partir de los once años en adelante Freud habla de intereses sexuales maduros, denominando este periodo como fase genital, si bien está ante una satisfacción más simbólica y de asimilación de las responsabilidades que interiorizan los adultos.

Algunas de las críticas dirigidas a la teoría de Freud se centran en la excesiva importancia que se le concede a los fundamentos sexuales del desarrollo, la imagen demasiado negativa del ser humano y el hecho de que se le otorga a la mente inconsciente un papel excesivo en el desarrollo (Santrock, 2003).

### I.III.II.II. Teoría de los mecanismos de defensa. Ana Freud

Hija de Sigmund Freud es una de las mujeres más destacadas del psicoanálisis.

Según esta teoría, “*cuando los individuos se enfrentan a situaciones amenazadoras o a impulsos provocadores de ansiedad tienen razones para defenderse de la amenaza o de la ansiedad recurriendo a diversos mecanismos psicológicos de defensa que reinterpreten la situación de tal forma que se reduce el nivel de angustia*” (Kimmel y Weiner, 1998:38).

Es importante tener en cuenta que estos mecanismos de defensa (ver Tabla 2) son inconscientes, cuando los adolescentes los utilizan para reducir su ansiedad y cuidar su autoimagen, ellos no se dan cuenta de que los están poniendo en práctica. Por otra parte, si se usan temporalmente y con moderación no tienen por qué ser perjudiciales aunque no se debe consentir que dominen el comportamiento (Santrock, 2003).

Tanto Freud como Anna<sup>11</sup> y otros seguidores han señalado una serie de mecanismos de defensa que mostramos en la siguiente tabla.

**Tabla 2. Mecanismos de defensa.**

<b>Negación</b>	Si no nos creemos capaces de manejar una situación, nos negamos a experimentarla. Nos convencemos de que las cosas malas nunca sucedieron.
<b>Represión</b>	Anna Freud la llamó <i>olvido motivado</i> . Es la imposibilidad de recordar una situación, persona o evento estresante. Se expulsa del conocimiento consciente la idea que nos estresa.
<b>Desplazamiento</b>	Es la <i>redirección</i> de un impulso hacia otro foco que lo sustituya. Por ejemplo, alguien que no haya tenido la oportunidad de amar a un hijo puede desviar ese amor hacia un animal de compañía.
<b>Proyección</b>	Se evita la responsabilidad de un pensamiento o sentimiento negativo atribuyéndoselo injustamente a otra persona. «Eres tú el poco racional, no yo».
<b>Rendición</b>	El individuo intenta llenar sus propias necesidades de forma vicaria a través de otras personas.
<b>Formación reactiva</b>	Se manifiesta una opinión contraria a la sostenida. Por ejemplo, alguien que se siente mal por sus prejuicios muestra su desacuerdo con las personas que los tienen.

<sup>11</sup> Anna Freud en su libro *El yo y los mecanismos de defensa* (1936) analiza la manera en que los adolescentes utilizan ciertos mecanismos de defensa para protegerse del estrés generado al adentrarse en la pubertad.

**Tabla 2. (Continuación).**

<b>Racionalización</b>	Se piensa en ideas, se analizan las causas y se debaten cuestiones morales y éticas de manera que se mitigue la importancia psicológica para el sujeto.
<b>Sublimación</b>	Se desvía el deseo sexual hacia otra actividad como por ejemplo, la pintura o la escritura.
<b>Ascetismo</b>	Rechazo de todas las tentaciones y de los placeres de la vida para controlar los impulsos.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Anna Freud (1936).

Como acabamos de ver, para evitar que la ansiedad abrume a los adolescentes éstos pueden recurrir inconscientemente a diferentes métodos como la negación -rechazando una situación determinada-, la represión -olvidando aquello que los estresa-, al desplazamiento -redirigiendo algunas emociones de un objeto o pensamiento que se percibe como peligroso a otro aceptable-, a la proyección -culpando a otra persona para evitar responsabilidades-, a la rendición -donde el sujeto se enfrenta a conflictos emocionales dedicándose a satisfacer las necesidades de los demás-, a la formación reactiva -ocultando la verdadera opinión mediante un comentario contrario al propio pensamiento-, a la racionalización -analizando las causas de aquello que produce angustia-, a la sublimación -centrándose en actividades interesantes para el sujeto con el fin de desviar el deseo sexual- y finalmente, pueden acudir al ascetismo -controlando los impulsos mediante el rechazo de los deseos y placeres que experimente-.

### **I.III.II.III. Teoría del establecimiento de la identidad. Erik Erikson**

Aunque Erikson incorpora aspectos del psicoanálisis clásico hay algunas ideas que no comparte. Por ejemplo, para Erikson la motivación primaria del comportamiento humano es de carácter social y no sexual; habla de estadios psicosociales y no de fases psicosexuales como Freud y piensa que el cambio evolutivo se produce a lo largo de toda la vida y no como consideraba Freud que la personalidad se moldeaba principalmente en la primera infancia (Kimmel y Weiner, 1998; Santrock, 2003).

Erikson propuso ocho estadios del desarrollo de la personalidad (ver Tabla 3) que se extienden desde el nacimiento hasta la muerte. Nuestros progresos a través de cada estadio, en parte, están determinados por lo éxitos o fracasos que tengamos en los estadios precedentes. El *yo* debe enfrentarse y superar una serie de problemas psicológicos. En cada uno de los ocho estadios surge una tarea evolutiva con dos desenlaces posibles según su resolución: uno positivo y otro negativo (Kaplan y Sadock, 2004).



**Tabla 3. Orden cronológico de los estadios de desarrollo según Erikson.**

1º	<b>Confianza versus desconfianza</b>	Primera infancia (Primer año)	El niño al ver sus necesidades alimenticias y de cuidado satisfechas va a desarrollar un sentido de confianza que se verá apoyado por la cercanía y comprensión de los progenitores.
2º	<b>Autonomía versus vergüenza y duda</b>	Primera infancia (1 a 3 años)	Empieza a descubrir que cada vez puede hacer más cosas por sí mismo. Si los padres no los apoyan limitando mucho a los niños y castigándoles, éstos pueden sentir vergüenza y duda.
3º	<b>Iniciativa versus culpa</b>	Etapas preescolar (de 3 a 5 años)	A los niños se les empieza a pedir responsabilidades, favoreciendo su iniciativa. Cuando son irresponsables y se les hace sentir angustiados, pueden surgir sentimientos de culpa.
4º	<b>Laboriosidad versus inferioridad</b>	Etapas escolar (de los 6 a los 10 años)	Tienen muchas ganas de aprender, de adquirir conocimientos, de tener dominio de habilidades intelectuales. El problema se encuentra en aquellos niños que se sientan incompetentes.
5º	<b>Identidad versus confusión del yo</b>	Adolescencia (10 a 20 años)	El adolescente se esfuerza por encontrar su identidad, poder responder a la pregunta ¿quién soy? El joven en el proceso de dicha búsqueda puede sentirse confuso al no saber quién es o qué papel tiene en la vida.
6º	<b>Intimidad versus aislamiento</b>	Adultez temprana (20 a 40 años)	El sujeto debe enfrentarse a la tarea evolutiva de tener relaciones íntimas con otras personas. Si la persona no logra tener amistades saludables y una relación íntima con una pareja se verá aislado.
7º	<b>Productividad versus estancamiento</b>	Adultez media (40 a 60 años)	Una de las preocupaciones es ayudar a los jóvenes a que sean productivos, que tengan una vida plena. Si piensan que no han hecho nada para lograrlo les genera una sensación de estancamiento.
8º	<b>Integridad versus desesperación</b>	Adultez tardía (a partir de los 60 años)	En este estadio se mira hacia atrás, a todo aquello que se ha hecho y conseguido en la vida. Si la evaluación es positiva, lleva a sentir satisfacción. Por el contrario, si resolvió muchas de las etapas anteriores de manera negativa, sentirá desesperación.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Kaplan y Sadock (2004).

### **I.III.III. Teoría antropológico-cultural de Margaret Mead**

Los antropólogos dicen que el estrés durante la adolescencia sí se puede evitar, y eso dependerá de la interpretación que los implicados le otorguen a las diferentes situaciones. En el caso de las tensiones que los jóvenes sufran debido a los cambios físicos pueden ser causados por las enseñanzas negativas que hayan tenido al respecto y no por alguna tendencia biológica

heredada. Recalcan que existen pocos patrones universales de desarrollo de la conducta, insistiendo en que las conclusiones sobre los adolescentes deben ser formuladas teniendo presentes las diferentes culturas (Rice, 1997). Aunque no niegan los factores hereditarios, los antropólogos culturales los desestiman desde sus primeras consideraciones teóricas y no ofrecen ninguna posibilidad de incorporar la herencia a la teoría antropológica de la adolescencia (Muuss, 1974).

Margaret Mead empezó a investigar las relaciones entre el temperamento, la cultura y los roles sexuales después de concluir su estudio de campo sobre la adolescencia en Samoa donde, en 1925, pasó ocho meses investigando a cuarenta y nueve adolescentes (de entre doce y veinte años) samoanas<sup>12</sup>. Haciendo hincapié en la continuidad del desarrollo al rechazar la existencia de una serie de etapas en cada edad, expone que los niños de Samoa siguen un patrón relativamente continuo de crecimiento en el cual se producen pocos cambios de una edad a la siguiente. Este principio de continuidad puede ser ilustrado en tres ejemplos:

1. El rol sumiso de los niños de la cultura occidental, que en edad adulta se espera que sean dominantes, contrasta con el rol dominante de los niños en la sociedad primitiva<sup>13</sup>.
2. En la cultura occidental los niños deben cumplir roles exentos de responsabilidad chocando con la responsabilidad inherente a los roles que deben cumplir en sociedades primitivas. En la cultura occidental la responsabilidad va asumiéndose con los años mientras que en las sociedades primitivas se interioriza desde muy temprano. El niño juega y caza.
3. La diferencia de los roles sexuales de los niños y adultos de la cultura occidental contrasta con la similitud de las culturas primitivas. En las culturas occidentales se niega la sexualidad infantil y se reprime la sexualidad adolescente. Según Mead, la chica samoana puede experimentar y familiarizarse con el sexo sin tabúes y no experimenta discontinuidad de los roles sexuales conforme parte de la niñez a la vida adulta (Muuss, 1974; Aguirre, 1994; Rice, 1997).

Mead critica el enfoque negativo de la adolescencia que se produce en las culturas occidentales afirmando que el adolescente occidental es una persona problemática, mientras que el Samoano no tiene problemas ni traumas y vive con una sexualidad no reprimida (Aguirre, 1994)<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Basado en ese estudio escribió su famoso libro sobre la adolescencia *Coming of Age in Samoa*.

<sup>13</sup> Sus comparaciones son entre la vida de personas Samoanas y la vida de personas norteamericanas.

<sup>14</sup> El antropólogo D. Freeman destinó cuatro años a estudiar Samoa y criticó duramente las conclusiones de Mead poniendo en tela de juicio sus principales hallazgos. Freeman presenta una Samoa violenta, competitiva, donde la sexualidad no era ni libre ni abierta como afirmaba Mead.



### I.III.IV. Teorías cognitivas

A continuación presentamos dos teorías cognitivas relevantes que enfatizan la importancia de los pensamientos conscientes<sup>15</sup>.

#### I.III.IV.I. Teoría de Piaget

Una de las ideas nucleares es el concepto de inteligencia como proceso de naturaleza biológica. Considera a la persona como un organismo vivo que llega al mundo con una herencia biológica que afecta a la inteligencia. Parte del supuesto de la independencia del proceso de desarrollo y del proceso de aprendizaje. El aprendizaje ni participa ni modifica el desarrollo del niño.

Según el psicólogo suizo el ser humano pasa por cuatro estadios del desarrollo cognitivo para tener una comprensión del mundo que le rodea (ver Tabla 4), siendo para él necesario dejar claro que *“la aparición de cada nuevo estadio no suprime en modo alguno las conductas de los estadios anteriores y que las nuevas conductas se superponen simplemente a las antiguas”* (Piaget, 1990: 316).

**Tabla 4. Estadios del desarrollo según Piaget.**

1º	<b>Estadio sensoriomotor</b> (0-2 años)	La comprensión del mundo la realiza a través de experiencias sensoriales y acciones físicas.
2º	<b>Estadio preoperacional</b> (Desde los 2-7 años)	Empieza a representar el mundo mediante palabras e imágenes. Mayor desarrollo del pensamiento simbólico que comienza en el anterior estadio.
3º	<b>Estadio de las operaciones concretas</b> (Desde los 7-11 años)	El niño puede razonar de manera lógica sobre situaciones concretas. Este razonamiento lógico sustituye al pensamiento intuitivo. Puede clasificar objetos por categorías.
4º	<b>Estadio de las operaciones formales<sup>16</sup></b> (Desde los 11 en adelante)	El adolescente puede razonar de forma más abstracta y lógica. Puede elaborar hipótesis.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Piaget (1982).

<sup>15</sup> Recordamos que las teorías psicoanalíticas, por el contrario, enfatizaban la importancia de los pensamientos inconscientes de los adolescentes.

<sup>16</sup> La única etapa, la de las operaciones formales, asignada a la adolescencia, queda en entredicho al no haberse podido probar su universalidad (...) Las principales críticas aluden a que el pensamiento formal no se presenta en todos los adolescentes, ni siquiera en todos los adultos, que no todas las tareas formales se adquieren a la vez, que las variables sociales, pero sobre todo culturales, inciden de una manera sustancial en el problema (Aguirre, 1994: 26).

Vemos como, según Piaget, el comportamiento del adolescente experimenta un gran crecimiento de las habilidades cognitivas. Esa capacidad de razonamiento abstracto lleva consigo el poder razonar sobre los sentimientos de los demás, favoreciendo el desarrollo de la empatía y con ello la mejora de las relaciones sociales. Piaget reconoce la importancia que tiene el afecto y la emoción en la conformación de la personalidad y el desarrollo cognoscitivo.

### **I.III.IV.II. Perspectiva sociocultural de Vygostky**

Al igual que Piaget, Vygostky consideraba que los niños construían activamente su conocimiento. Pero en este caso no habla de inteligencia como un proceso de naturaleza biológica sino como un proceso social. Además de partir del supuesto de que existe dependencia recíproca y dinámica entre el proceso de desarrollo y el de aprendizaje, contrario a la consideración de Piaget que expusimos anteriormente.

Siguiendo a Santrock (2003) exponemos las tres ideas principales en la que se basa la teoría sociocultural de Vygostky:

1. Para comprender cualquier aspecto del funcionamiento de niño y del adolescente hay que analizar los orígenes y transformaciones evolutivamente, desde formas tempranas a formas más tardías.
2. Las habilidades cognitivas están mediadas por el uso de herramientas de carácter psicológico, como las palabras, el lenguaje y las formas del discurso. El lenguaje es la principal herramienta que va a ayudar al niño y al adolescente a planificar actividades y resolver problemas.
3. El origen de las habilidades cognitivas se encuentra en las relaciones sociales, estando sumidas en un trasfondo sociocultural.

Como vemos, Vygotsky pone de relieve las relaciones del individuo con la sociedad. Para él el ser social se comunica, sabe expresarse, genera ideas, replantea y expresa sus pensamientos. Mediante estas relaciones e interacciones sociales el adolescente va a ir creando el conocimiento. Un aspecto de gran importancia para destacar de esta teoría es, como hemos mencionado, el hecho de que el desarrollo y el aprendizaje deben concebirse como estrechamente vinculados.

Dentro de su teoría sobre el aprendizaje como camino hacia el desarrollo se engloba su concepto clave: Zona de Desarrollo Próximo, que representa la distancia entre lo que el niño realiza por sí mismo, de manera autónoma y lo que puede hacer con la ayuda de los demás. Esta zona sirve de puente entre la importancia de la interacción social y el desarrollo psicológico individual.

### I.III.V. Teoría conductual de Skinner

El conductismo hace hincapié en el estudio científico de las respuestas conductuales observables y sus determinantes ambientales. En el conductismo de Skinner la mente, consciente o inconsciente, no es necesaria para explicar el comportamiento y desarrollo. Para Skinner el desarrollo es comportamiento (Santrock, 2003: 35). Una característica que identifica al conductismo es considerar que las acciones de las personas son el resultado de estímulos externos. Entre los investigadores de esta corriente destaca Skinner con su teoría del Condicionamiento Operante en la cual se establece que aquellas respuestas del sujeto que sean reforzadas tienen tendencia a volver a presentarse y aquellas que reciban un castigo tendrán menos probabilidad de repetirse. De este modo, podemos incidir en el comportamiento del sujeto para que llegue a una respuesta que se considera la adecuada. Básicamente podemos decir que se puede condicionar la generación de un determinado comportamiento en las personas. La respuesta que sea dada puede cambiarse o modificarse a través de los reforzadores, que como su nombre indican, refuerzan la respuesta que se desea que logre el sujeto.

Siguiendo a Schunk (1997:67), el refuerzo sería el “*proceso responsable del fortalecimiento de las respuestas, el que incrementa su tasa o hace que sea más probable que ocurran. El reforzador (o estímulo reforzante) es el estímulo o acontecimiento que sigue a la respuesta que la fortalece*”.

Las principales características del conductismo pueden sintetizarse de la siguiente manera (ver Tabla 5):

**Tabla 5. Características generales del conductismo.**

1 <sup>a</sup>	Utilización de la técnica de modificación de conducta <sup>17</sup> en problemas psicológicos.
2 <sup>a</sup>	Niega la existencia de un dualismo entre mente y cuerpo.
3 <sup>a</sup>	La conducta se debe a la experiencia aprendida del sujeto, no a factores innatos o genéticos.
4 <sup>a</sup>	Hay una asociación entre estímulos y respuestas.
5 <sup>a</sup>	La conducta humana se analiza científicamente descomponiéndola y componiéndola en los estímulos y respuestas elementales.
6 <sup>a</sup>	Sólo tiene validez aquello que es observable y medible.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Schunk (1997).

<sup>17</sup> Técnica terapéutica que consiste en cambiar un comportamiento no deseable por otro deseable. Se intentan modificar las ideas erróneas de los estudiantes, fortalecer sus habilidades de afrontamiento, incrementar su autocontrol y motivar su autorreflexión constructiva.

### I.III.VI. Teoría sociocognitiva de Bandura

La teoría sociocognitiva de Bandura insiste en las influencias recíprocas entre comportamiento, ambiente y factores personales/cognitivos. Aunque el ambiente puede determinar el comportamiento de una persona<sup>18</sup> hay muchos otros factores, como los personales/cognitivos que también pueden influir en la conducta de una persona y viceversa (Santrock, 2003)<sup>19</sup>.

Bandura no niega la importancia del refuerzo en el logro del aprendizaje pero destaca que en numerosas ocasiones este aprendizaje se produce por observación. Su teoría de aprendizaje social o vicario se basa justamente en este aspecto, en la observación de la conducta de otras personas y posterior imitación, pudiendo de este modo anticipar las consecuencias de la propia conducta.

El comportamiento social obedece a una causalidad múltiple donde además de los factores externos y personales, los procesos mentales internos tienen también un papel importante en la conducta del sujeto, ya que éstos son los que le ayudan a decidir si lo observado se imita o no<sup>20</sup>.

Según Bandura (1982:24), las teorías que niegan que los pensamientos regulan las acciones no se prestan fácilmente a explicar la conducta humana. *“Podrán repudiarse las actividades cognoscitivas en el mundo del condicionamiento operante, pero hay algo muy simple: su influencia en las secuelas causales no puede eliminarse”*.

Es preciso que se produzcan cuatro procesos para que el aprendizaje se traduzca en conducta (Kimmel y Weiner, 1998):

**Atención.** Para aprender algo es necesario prestar atención. En la atención influyen varios factores internos como por ejemplo encontrarnos contentos, descansados y factores externos, como las características del modelo a imitar (si nos resulta atractivo y agradable, si nos sentimos identificados).

**Retención.** Tenemos que ser capaces de recordar aquello a lo que le hemos prestado atención. Cuando repasamos la información, la retención aumenta al codificarla en forma visual o simbólica.

**Producción.** El comportamiento debe ser reproducido. La habilidad para imitar mejora con la práctica. Es favorable hacer una representación mental del comportamiento que se quiere efectuar.

---

<sup>18</sup> Consideración que coincide con la teoría conductual de Skinner.

<sup>19</sup> Esta correspondencia es lo que llamó determinismo recíproco.

<sup>20</sup> Normalmente la imitación de la conducta se produce si el modelo a imitar ha recibido algún tipo de recompensa visible en su ejecución.

**Motivación.** Para que la conducta sea efectuada es preciso que exista una motivación que nos impulse a ello. Las consecuencias motivan al crear expectativas y al elevar la autoeficacia.

### **I.III.VII. Teoría ecológico-contextual de Bronfenbrenner**

El psicólogo Urie Bronfenbrenner propuso un enfoque teórico sobre el desarrollo marcadamente ambiental. Su teoría postula la existencia de los cinco siguientes sistemas ambientales (Santrock, 2003; Shaffer y Kipp, 2007):

- 1. Microsistema.** Entorno en el que vive el sujeto. En este contexto estaría la familia, los amigos, compañeros, el colegio y el vecindario. En el microsistema se producen la mayoría de las actividades e interacciones directas que ocurren en el ámbito inmediato a la persona.
- 2. Mesosistema.** Hace referencia a las relaciones entre distintos microsistemas o conexiones entre contextos, como podrían ser las relaciones entre las experiencias familiares y escolares. Bronfenbrenner explica que el desarrollo se optimiza mediante nexos sólidos y de soporte entre microsistemas.
- 3. Exosistema.** Es la tercera capa ambiental constituida por aquellas experiencias que se producen en otro contexto social y que repercuten en lo que se experimenta en un contexto más inmediato, como por ejemplo, las experiencias laborales de un padre o una madre pueden repercutir en las relaciones que tiene con su familia.
- 4. Macrosistema.** Estaríamos ante la cultura<sup>21</sup> en la que está inmersa la persona y donde están incrustados los microsistemas, mesosistemas y exosistemas.
- 5. Cronosistema.** Estamos ante una dimensión temporal. Conjunto de acontecimientos ambientales y transiciones a lo largo del ciclo vital, así como las condiciones sociohistóricas.

Bronfenbrenner afirma que los rasgos biológicos del sujeto influidos por la biología interactúan con los del ambiente para moldear el desarrollo, por eso sería mejor denominar esta perspectiva como una teoría bioecológica (Bronfenbrenner, 1995). Aunque sigue predominando el influjo de los contextos ambientales, ha añadido las influencias biológicas (Santrock, 2003)<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Como expone Santrock (2003), por cultura entendemos las pautas de conducta, creencias y demás valores de un grupo de personas que se transmiten de una generación a otra.

<sup>22</sup> Aun con la inclusión de los factores biológicos, una de las principales críticas que recibe la teoría de Bronfenbrenner hace alusión a una atención insuficiente a esos fundamentos biológicos del desarrollo (Santrock, 2003).

Adoptamos un enfoque ecléctico. Nuestra postura parte de la consideración de que todas y cada una de las teorías expuestas tienen su parte de verdad aunque carezcan de otros elementos necesarios para una explicación global de la adolescencia. No creemos óptimo limitarse a un único enfoque teórico sino que nos parece apropiado, según el tema concreto a estudiar o analizar, decantarse más por uno que por otro o tener en cuenta consideraciones de varios enfoques al mismo tiempo.

## **I.IV. RASGOS EN EL ADOLESCENTE**

Recordando el concepto de adolescencia, este periodo de transición se caracteriza por los cambios a los que todo adolescente ha de enfrentarse, pudiendo clasificarlos en cambios fisiológicos, psicológicos y sociales. En este punto haremos una síntesis de aquellas transformaciones que, a nuestro juicio y en lo referente a nuestro estudio, más relevancia tienen para comprender al adolescente. Por ese motivo habrá aspectos, como los relativos al crecimiento físico, que trataremos superficialmente.

### **I.IV.I. Cambios físicos**

Uno de los acontecimientos más importantes de este periodo del desarrollo son las transformaciones fisiológicas y morfológicas por las que pasan los adolescentes.

Atendiendo a los cambios morfológicos la maduración física consiste en el conocido *estirón*, el aumento en el crecimiento del cuerpo.

Además del rápido crecimiento que tipifica la adolescencia<sup>23</sup>, tienen lugar una serie de transformaciones que evidencian la maduración sexual. Los rasgos morfológicos empleados tradicionalmente son: en varones, el vello púbico, axilar y facial; desarrollo de la genitalia; cambio de voz y primera eyaculación. En mujeres, vello pubiano y axilar; desarrollo mamario y primera menstruación (menarquía) (Aguirre, 1994: 46).

Es importante advertir que aunque hay una tendencia a asociar la pubertad con la maduración sexual, en este periodo también se producen cambios en el funcionamiento del sistema cardiovascular, en los pulmones, en el tamaño de muchos músculos con el progresivo aumento de la fuerza, etc. (Coleman y Hendry, 2003).

Todos estos cambios mencionados no pasan desapercibidos para el chico o la chica. La modificación corporal puede producir que muchos jóvenes atraviesen momentos de torpeza y timidez (Coleman y Hendry, 2003). Según Gómez Lavín (1996), dichos cambios van a tener una serie de repercusiones psicológicas como lo son: el cambio de la imagen que el adolescente tiene de sí mismo; el cambio de la imagen que tiene de otras personas (su padre ya no tiene más

---

<sup>23</sup> Como demostró Tanner (1975), biólogo que estudió los modelos y variabilidad en el crecimiento físico durante la pubertad, el desarrollo físico durante la adolescencia se caracteriza por la posibilidad de comenzar varios años antes en unas personas que en otras, presentando total normalidad.



fuerza que él, su madre ya no tiene más altura que ella, etc.) y, por último, esos cambios tan visibles hacen que los demás sujetos modifiquen la imagen que tienen de él o de ella.

## I.IV.II. Cambios psicológicos

Dentro de los cambios psicológicos haremos referencia al desarrollo cognitivo, el descubrimiento de la identidad, el desarrollo de la conciencia moral y la conquista de la autonomía personal.

### a) Desarrollo cognitivo

Recordando y complementando el apartado I.III.IV.I (página 43) donde expusimos que, según la clasificación de Piaget, el adolescente se encuentra en el estadio de las operaciones formales siendo lo más significativo la aparición del razonamiento abstracto y lógico así como la capacidad de generar hipótesis, nos apoyamos en García-Milá y Martí (1997) para afirmar que las nuevas posibilidades de razonamiento del adolescente tienen relación con cuatro habilidades concretas: el desarrollo del razonamiento formal, la mejora en el procesamiento de la información, el desarrollo cognitivo y el desarrollo del metaconocimiento. En la Tabla 6 resumimos las ideas principales de estas cuatro habilidades.

**Tabla 6. Habilidades implicadas en el razonamiento del adolescente.**

Razonamiento formal	Procesamiento de la información	Desarrollo cognitivo	Desarrollo del metaconocimiento <sup>24</sup>
Empieza a pensar en términos hipotéticos.	Mejora notable. La información es manejada más estratégicamente, enfrentándose a los problemas con mayor soltura y eficacia <sup>25</sup> .	Las experiencias y conocimientos se constituyen en estructuras cada vez más complejas y relacionadas entre sí.	Desarrollo del pensamiento reflexivo. Es más consciente de su propia existencia, cada vez es más introspectivo, tiende a investigar sus propios pensamientos y sentimientos.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de García-Milá y Martí (1997).

<sup>24</sup> El metaconocimiento es el conocimiento sobre el conocimiento.

<sup>25</sup> Según Flavell (1984), cuando los adolescentes y adultos se enfrentan a tareas o problemas de muy diverso tipo, suelen hacerlo organizando y manipulando la información disponible de un modo más planificado, estratégico y eficaz que los niños.

## b) Descubrimiento de la Identidad

Como inicio consideramos necesario establecer una definición de Identidad, compartiendo la de Oliva (1999:478) podemos decir que estamos ante *“una estructura u organización interna construida por el sujeto que agrupa todas aquellas características que definen su forma de ser”*.

Por lo tanto, la nueva identidad nace de todo aquello que la persona es, estando su descubrimiento relacionado con el desarrollo de la personalidad y siendo dos de sus elementos integrantes, el autoconcepto y la autoestima.

Erikson es una persona clave en el análisis del desarrollo de la identidad. Como expusimos en el punto I.III.II.III dicho autor estableció una teoría en la que las personas pasan por ocho estadios, correspondiendo a los adolescentes el quinto estadio cuya característica principal es la necesidad de búsqueda de identidad aunque con ello fuese implícito la necesidad de alguna forma de crisis<sup>26</sup> (Coleman y Hendry, 2003).

En este estadio, *identidad versus confusión*, el adolescente comienza con un estado que Erikson denominó como *identidad difusa*. Reproduciendo las palabras de Kimmel y Weiner (1998: 402), *“la difusión es un estado de cosas en que la persona no ha establecido compromisos firmes con ninguna actitud ideológica, ocupacional o interpersonal ni está contemplando la posibilidad de tales compromisos. Cualquier compromiso vacilante que se produzca tiende a ser efímero y a ser sustituido con rapidez por otros igualmente provisionales”*.

Este primer paso en la formación de la identidad establecido por Erikson es seguido por otros tres más que han sido confirmados empíricamente por diversos investigadores como es el caso de Marcia (1966) que ha utilizado las dimensiones de crisis y compromiso de Erikson para definir los niveles de identidad (Aguirre, 1994; Kimmel y Weiner, 1998; Coleman y Hendry, 2003; Castillo, 2003):

1. Difusión de la identidad. Como citamos líneas atrás, se caracteriza por la ausencia de compromisos. No están interesados en resolver la cuestión de su identidad personal.
2. Identidad hipotecada. El joven se compromete con unas ideas o creencias, debido fundamentalmente a las elecciones realizadas por terceros, pero sin haber experimentado la crisis. Esta situación en la que la elección no es libre sino impuesta por otros, perjudica al proceso de maduración de la identidad personal.

---

<sup>26</sup> La expresión de *crisis de identidad* fue utilizada por primera vez por Erikson durante la Segunda Guerra Mundial. Encontró que ciertos combatientes que eran atendidos en una clínica de rehabilitación habían perdido la noción de identidad consigo mismos y de continuidad histórica. Estaba afectado en ellos el control central de sí mismos, del cual sólo la instancia interna del yo podía ser responsable. Asimismo, constató que esta misma pérdida de identidad del yo tanto en jóvenes que sufrían conflictos graves, y cuya sensación de confusión era debida más bien a una guerra dentro de ellos mismos, como en jóvenes rebeldes confusos y delincuentes destructivos que se hallaban en guerra con la sociedad (Aguirre, 1994).



3. Moratoria. Todavía no ha habido compromiso y el adolescente se encuentra en crisis. Tiene en cuenta diversas alternativas que se le presentan con la intención de elegir o decantarse por una de ahí que puedan sentirse inseguros y carentes de opiniones fijas. Está confuso y no sabe definirse a sí mismo.
4. Logro de la identidad. Ha experimentado una crisis y ha conseguido resolverla por sus propios medios, comprometiéndose con una profesión o ideología.

Para Coleman y Hendry (2003) el descubrimiento y la consolidación de la identidad adolescente está relacionada con una serie de procesos que cada persona experimenta: el cambio físico que tiene un alteración en la imagen, el desarrollo intelectual, la búsqueda de la independencia y autonomía y el carácter transicional intrínseco a la adolescencia que influye de alguna manera en los cambios del autoconcepto e identidad.

Según Castillo (2003:93) el reto más importante de la adolescencia no consiste en la búsqueda de la propia identidad sino en *lograr una identidad coherente*.

### c) Desarrollo de la conciencia moral

Un autor muy influyente en el estudio del razonamiento moral en la adolescencia y edad adulta ha sido Kohlberg<sup>27</sup>. Ha ideado un instrumento de investigación para tantear el proceso de razonamiento que un sujeto utiliza para resolver dilemas morales. Su método consiste, justamente en eso, en presentar una serie de dilemas morales<sup>28</sup> a jóvenes de diferentes edades. La entrevista sobre Juicio Moral que usa, está compuesta por tres dilemas hipotéticos que se recogen al final del presente apartado. Las respuestas de los jóvenes son clasificadas según una teoría del desarrollo moral compuesta por tres niveles y seis estadios.

Kohlberg (1981) destacó varios tipos distintos de razonamiento moral que se clasifican de la siguiente manera:

- a) **Nivel 1. Preconvencional.** Entre los cuatro y diez años.
  - a.1. Estadio 1: de castigo y obediencia. Las conductas que se castigan son las que se perciben como malas. Es característico el egocentrismo y la falta de consideración por los intereses de las otras personas.
  - a.2. Estadio 2: de intercambio instrumental. El aspecto más importante es satisfacer las propias necesidades e intereses y llegar a acuerdos en lo referente al intercambio

---

<sup>27</sup> Sus investigaciones confirmaron la idea de Piaget de que el nivel de razonamiento moral de un niño depende de su edad y madurez. Piaget se ocupó sólo del estudio del desarrollo moral en niños, clasificando la moral como heterónoma -siendo las normas impuestas por los adultos- y moral autónoma cuando las normas surgen de las relaciones de reciprocidad y cooperación entre las personas.

<sup>28</sup> Estos dilemas morales son narraciones breves, a modo de historias, en las que se presenta un conflicto moral sobre el cual el adolescente deberá reflexionar y dar una respuesta libre y argumentada sobre cuál considera que sería la mejor solución para el dilema planteado. Ejemplos de estos dilemas pueden ser observados en la Tabla 7.

de cosas o servicios concretos. El niño se somete para conseguir recompensas y poder conseguir posteriores favores.

**b) Nivel 2. Convencional.** Entre los diez y trece años.

b.1. Estadio 3: de las relaciones y expectativas interpersonales mutuas. La buena conducta es la que agrada o ayuda a los demás y es la aprobada socialmente. Compartir sentimientos y acuerdos es más importante que los intereses individuales. La persona se pone en el lugar de los otros, empatizan aunque no se tiene en cuenta un sistema social generalizado.

b.2. Estadio 4: de mantenimiento del orden social. Lo correcto es que la persona cumpla con sus obligaciones en la sociedad, defendiendo y cumpliendo las leyes. Esa sería la buena conducta, el cumplimiento del propio deber, respeto de la autoridad y mantenimiento del orden social.

**c) Nivel 3. Postconvencional.** A partir de los trece años.

c.1. Estadio 5: de los derechos prioritarios y del contrato social. Cuando se comienza en este estadio, la conducta moral suele concebirse en función de los derechos y normas generales convenidos por la sociedad. Pasado este primer momento cada vez van en aumento las decisiones internas de conciencia.

c.2. Estadio 6: de los principios éticos universales. Los sujetos actúan según sus normas interiorizadas, sin tener en cuenta las leyes ni las opiniones de los demás.

El desarrollo moral se produce siempre pasando progresivamente por los diferentes estadios, sin ningún tipo de salto evolutivo, sin volver hacia atrás. Es un desarrollo -ésta es una de las grandes tesis que defiende Kohlberg- que va vinculado al desarrollo psicológico de la persona. Siempre ha defendido que los factores cognitivos son vitales en el desarrollo moral. Aunque la teoría de Kohlberg ha recibido críticas importantes<sup>29</sup> su pensamiento sigue utilizándose como base para la mayoría de las investigaciones sobre el desarrollo moral, constituyendo su trabajo una aportación muy importante a las teorías de la moralidad (Lapsley, 1992).

---

<sup>29</sup> La crítica más sustentada viene por parte de Gilligan (1985) al defender que la esencia de la moralidad no es la misma para las mujeres y los hombres y señalar que los estadios de Kohlberg se basan en un concepto masculino de moralidad. Otro aspecto que esta autora critica es el hecho de que Kohlberg utiliza dilemas que no son significativos para los adolescentes al no representar situaciones con las que se tengan que enfrentar en su vida cotidiana.

**Tabla 7. Dilemas utilizados por Kohlberg.**

DILEMA I	DILEMA II	DILEMA III
<p>Juan es un chico de catorce años que quiere ir de acampada. Su padre le promete que lo dejará ir si gana el dinero que le cuesta la excursión. Juan trabajó mucho lavando coches y ganó algo más de los doscientos euros que necesitaba para la excursión. Pero poco antes de salir, su padre cambia de opinión. Algunos de sus amigos han decidido ir de pesca y, dado que el padre de Juan no tiene dinero suficiente para hacerlo, le dice a Juan que le dé el dinero que ha ganado. Como Juan no quiere dejar la excursión, piensa que no va a darle el dinero a su padre.</p>	<p>Julia es una chica de doce años. Su madre le prometió que podría ir a un concierto de rock muy especial que se celebraría en su ciudad. Tenía que ahorrar haciendo de canguro y del dinero del almuerzo hasta tener suficiente para comprar la entrada para el concierto. Consiguió ahorrar los treinta euros que costaba y otros cinco euros más. Pero entonces su madre cambió de opinión y le dijo a Julia que tenía que gastar el dinero en ropa nueva para ir al colegio. Julia estaba desilusionada, pero decidió ir al concierto de todos modos. Compró la entrada y le dijo a su madre que no había podido ahorrar más que cinco euros. El sábado se fue al concierto, pero le dijo a su madre que iba a pasar el día con una amiga. Pasó una semana y su madre no había descubierto el engaño. Entonces Julia le contó a Lorena, su hermana mayor lo que había hecho. Lorena se pregunta si debe contarle a su madre lo que acaba de averiguar.</p>	<p>En Europa, una mujer estaba gravemente enferma (próxima a morir) de un tipo especial de cáncer. Había un medicamento que los médicos creían que podía salvarla. Era una forma de radio que había descubierto recientemente un farmacéutico de la misma ciudad. El medicamento era costoso de fabricar y el farmacéutico cobraba diez veces la cantidad que le había costado hacerlo. Pagaba doscientos euros por el radio y cobraba dos mil euros por una pequeña cantidad de la medicina. El marido de la enferma, Heinz, visitó a todos sus conocidos para pedir prestado el dinero e intentó por todos los medios legales conseguirlo pero sólo pudo reunir mil euros, la mitad. Pidió que se lo vendiera más barato o que le dejara pagárselo más adelante pero el farmacéutico le respondió: “No, he descubierto la medicina y quiero ganar dinero”. Así que Heinz se desespera y piensa en asaltar la farmacia y robar el medicamento para su mujer.</p>

**Fuente:** Colby y Kohlberg (1987).

#### **d) Conquista de la autonomía personal**

Los adolescentes sienten que están preparados para dirigir sus propias vidas, considerando que tienen que empezar a ser tratados como adultos y no como niños. Necesitan y demandan autonomía, esa libertad para actuar, pensar y sentir por ellos mismos (Kimmel y Weiner, 1998). Empiezan a desarrollar una independencia que va creciendo respecto a todo lo

que lo vincula con la niñez, de ahí la progresiva desvinculación con la familia<sup>30</sup>, cobrando cada vez mayor importancia el núcleo de los amigos.

Otro aspecto que les otorga más autonomía hace referencia a la intimidad de la persona y al encuentro con el propio yo, como afirman Strasburger y Wilson (2002: 16), *“los adolescentes ocupan más tiempo solos o con sus amigos y mucho menos con sus padres. Esta creciente independencia llega en el mismo momento en que los adolescentes exploran su identidad y su sexualidad”*.

Pero no todos los adolescentes van a alcanzar la autonomía en el mismo momento ni de la misma forma sino que hay una serie de circunstancias que van a afectar hacia el logro de esa independencia tan ansiada, entre ellas, siguiendo a Coleman y Henry (2003) señalamos la situación de la familia, el origen étnico, el entorno económico, cultural y social del joven así como el sexo<sup>31</sup>, su personalidad y las actitudes y consideraciones de los padres hacia sus hijos.

La confianza en uno mismo aumenta a medida que son conscientes de sus cualidades intelectuales siendo un punto muy positivo de cara a la autonomía con respecto a los otros con los que puede mantener conversaciones de igual a igual. Pero la autonomía en ocasiones puede ser impuesta por los cambios sociales, nos referimos a aquellos casos en los que deben pasar más tiempo solos y adquirir una serie de responsabilidades para cubrir la ausencia de unos padres que deben trabajar más tiempo del habitual para cubrir las necesidades de la familia. De todas formas, sea cual sea la causa o el desencadenante de esa conquista de la autonomía lo que está claro es que el adolescente con sus actos empieza a ubicarse en la sociedad.

Como sugiere Corbella (1994: 22), *“mientras que para el niño el futuro es únicamente el día siguiente (puede hablar de lo que hará cuando sea mayor, pero no es consciente de la trascendencia de sus decisiones), para el adolescente, el futuro es ya una realidad con todas sus consecuencias. El adolescente es consciente de que está en camino hacia ese futuro y que él depende de sus comportamientos actuales, de sus decisiones y expectativas”*.

### **I.IV.III. Cambios sociales**

Como acabamos de mencionar, en la adolescencia las personas se distancian un poco de los progenitores y comienzan a desarrollar la propia autonomía en el medio social. Cambian las interacciones y relaciones sociales del adolescente con los agentes socializadores. En este caso vamos a hacer una síntesis de dos ámbitos de gran importancia para el desarrollo social del adolescente: el familiar y el grupo de iguales<sup>32</sup>.

---

<sup>30</sup> Se habla de cambios en las relaciones con los progenitores donde se negocian responsabilidades pero no se habla de ninguna ruptura de esos lazos familiares.

<sup>31</sup> La autonomía para las adolescentes no se interpreta igual que la autonomía en los chicos.

<sup>32</sup> Siguiendo a Bronfenbrenner (1995) recordamos que la familia y los amigos pertenecen al primer contexto de desarrollo del ser humano.

### I.IV.III.I. La familia

Aunque la influencia de los padres no es tan importante como en la infancia, todavía tiene un papel primordial en la adolescencia. Reiteramos que la autonomía a la que hemos hecho alusión con anterioridad no implica una pérdida de vinculación afectiva con los padres, aunque sí una postura crítica con respecto a las normas de funcionamiento familiar. Es más, el mantenimiento de este vínculo afectivo es, para autores como Youniss y Smollar (1985) y Grotevant y Cooper (1986), un prerequisite indispensable para el adecuado desarrollo de la autonomía.

Se va dejando atrás el tópico de la adolescencia tempestuosa que hemos tratado en las teorías de la adolescencia, para aproximarse más a una realidad que habla de cambios y ciertos conflictos o problemas que se pueden superar. Siendo necesaria una buena comunicación en la familia para facilitar la comprensión mutua (Musitu, Buelga, Lila y Cava, 2001). Los desacuerdos entre padres e hijos suelen aparecer por aspectos aparentemente triviales como la manera en la que gastan el dinero y lo que se debe permitir en una relación sentimental (Herrero, 1992).

Estas relaciones van a estar marcadas por el estilo de educación que los padres adopten que pueden ser, como señala Berk (1999): *autoritario*, *permisivo*, *democrático* y de *no implicación*. Dichos estilos quedan explicados en la siguiente tabla:

**Tabla 8. Tipos de relaciones entre padres e hijos.**

Estilo	Características
Autoritario	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Baja implicación con sus hijos.</li> <li>✓ Alto nivel de coerción e imposición. Uso de la fuerza y el castigo.</li> <li>✓ Comunicación mínima.</li> <li>✓ Padres que valoran la obediencia como una virtud.</li> <li>✓ Falta de libertad.</li> </ul>
Permisivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Son padres con altos niveles de comunicación y afecto pero con niveles bajos de exigencia y control.</li> <li>✓ Poca preocupación por los hijos y su educación.</li> </ul>
Democrático	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Las relaciones se basan en el diálogo y el consenso.</li> <li>✓ Las relaciones padres-hijos suelen ser satisfactorias.</li> <li>✓ Existe disciplina pero se equilibra con la utilización del diálogo y el razonamiento.</li> </ul>
No implicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Es un estilo caracterizado por la negligencia por parte de los progenitores que se limitan a cubrir las necesidades básicas del hijo como lo son la alimentación y la vestimenta.</li> <li>✓ Escasez tanto de afecto como de normas.</li> <li>✓ Serias dificultades para relacionarse con sus hijos.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Berk (1999).

### I.IV.III.II. Los amigos

Aunque los grupos de iguales no son específicos de la adolescencia ni aparecen por primera vez en esta etapa del desarrollo, subrayamos que tienen un papel muy importante en este periodo del ciclo vital. Los jóvenes buscan el apoyo y cariño de sus amigos para enfrentarse a los cambios que se les presenten. Es por ello que se convierten en una referencia central. Según Fierro (1985:126), *“el grupo pasa a constituir ahora la institución socializadora por antonomasia, la fuente principal de donde el adolescente recaba su estatus y su autoconcepto”*. Además, contribuye al refuerzo de una identidad en desarrollo (Guembe y Goñi, 2004).

Oliva (1999) ha recogido la evolución del grupo a lo largo de los años adolescentes, afirmando que atraviesan cuatro etapas consecutivas. Sus nombres son los siguientes: pandilla unisexual, interacción de pandillas unisexuales, pandilla mixta y las parejas relacionadas entre sí.

1. **Pandilla unisexual.** Comienzan relacionándose con personas del mismo sexo de manera exclusiva y excluyente. Suelen ser pandillas constituidas por los amigos de la infancia o del colegio.
2. **Interacción de pandillas unisexuales.** Tiende a relacionarse con otras pandillas similares, las relaciones son esporádicas. Todavía no se produce una fusión de grupos sino que es una transición entre la anterior y la posterior.
3. **Pandilla mixta.** Ahora las pandillas unisexuales se unen y forman un grupo numeroso en el que las chicas y los chicos se relacionan en igualdad. El número elevado de personas en la pandilla hace que la intimidad disminuya considerablemente.
4. **Parejas relacionadas entre sí.** Llega el momento en el que los adolescentes desean centrarse en su pareja. Con el paso del tiempo y el aumento de la madurez y seguridad en uno mismo, se sale del grupo para relacionarse con personas de otros entornos.

Un aspecto que suele estar en boca de las personas es la preocupación por las influencias negativas que unos jóvenes puedan ejercer sobre otros. Pero aunque no se puede negar que en ocasiones sí se producen consecuencias pésimas como resultado, entre otros, de la presión de los iguales, la realidad apunta a que esos casos son una minoría y la influencia de los amigos tiende a un carácter más bien positivo y constructivo (Coleman y Hendry, 2003). Al respecto Berk (1999: 811) señala con las siguientes palabras que la influencia del grupo no es abrumadora: *“la conformidad a la presión de los iguales es mayor durante la adolescencia que en la niñez o la temprana adultez -un descubrimiento que no es sorprendente cuando consideramos cuánto tiempo pasan juntos los adolescentes-. Pero contraria a la creencia popular, la adolescencia no es un período en el que la gente joven hace ciegamente lo que le piden sus iguales”*.



Finalmente, como cierre de este capítulo es interesante recoger una de las explicaciones del desarrollo de la amistad como lo es la Teoría Interpersonal de Sullivan (1963). Según este autor mientras que la amistad en los niños responde a una necesidad de ser aceptados, en los preadolescentes las interacciones con los iguales cambian hacia una necesidad de intimidad interpersonal. Propone una progresión en el desarrollo de las amistades. Según Sullivan, hay cuatro fases en el desarrollo de la amistad, siendo la cuarta la relativa a la adolescencia.

1. Primera fase. Entre los dos y los cinco años. El niño depende de sus padres u otros adultos para jugar con otros niños. El contacto lúdico se realiza con cualquiera que esté cerca.
2. Segunda fase. Entre los cuatro y los ocho años. Ya tiene capacidad para tener compañeros de juego sin depender de los adultos. La amistad es inestable ya que está centrado en sí mismo.
3. Tercera fase. De los siete a los doce años. Hay un aumento en la intimidad y reciprocidad. Las amistades son más intensas y duraderas. Se relacionan con iguales del mismo sexo.
4. Cuarta fase. Más de doce años. Se relacionan con personas del otro sexo. Hay una sensibilidad hacia los sentimientos de los demás, lealtad y apertura emocional.







## **CAPÍTULO II.**

### **LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA**

#### **II.1. INTRODUCCIÓN**

Mientras que la educación tradicional se ha centrado en el desarrollo cognitivo olvidando totalmente la dimensión emocional, hoy en día cobra suma importancia para lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno. Además de mejorar las relaciones interpersonales, el clima del aula, el rendimiento académico y muchos otros factores, para nosotros es uno de los grandes pilares en la prevención de una serie de conductas inadecuadas así como en la superación de muchos problemas psicológicos.

Cuando pensamos en la IE son muchas las cuestiones que nos vienen a la mente y que debemos resolver para una adecuada comprensión del tema; ¿qué es la inteligencia?, ¿qué son las emociones?, ¿y la IE?, en estas líneas damos los ingredientes necesarios para obtener esas respuestas de manera lo más clara posible, mostrando también las teorías más conocidas sobre la inteligencia, las características y rasgos de la IE, concluyendo con la línea que debe seguir una educación que trabaje las emociones.

## II.II. EL COMPONENTE INTELIGENCIA

Comenzamos este apartado definiendo el concepto de inteligencia antes de adentrarnos en las distintas teorías que han investigado dicho término, desde las más clásicas hasta otras más actuales.

### II.II.I. Definición del concepto inteligencia

Definir el término inteligencia no es tarea fácil, la principal dificultad se encuentra en su misma naturaleza, al ser una palabra *abierta*, *disposicional* y *polimorfa*. Villanova y Clemente (2005) recogen la consideración de Miles al respecto:

- 1) Es una palabra *abierta* porque no tiene un campo de aplicación rigurosamente delimitado, de ahí que pueda utilizarse de manera indiscriminada en contextos muy diferentes.
- 2) Es *disposicional* porque cuando se comenta que una persona es inteligente se quiere decir que el sujeto está dispuesto a actuar de una manera concreta si se dan unas determinadas características, sin que ello suponga que se tenga que realizar de ese modo obligatoriamente.
- 3) Es *polimorfa* porque la inteligencia puede manifestarse de formas muy diferentes y en distintas ocasiones.

### II.II.II. Teorías clásicas de la inteligencia

Los primeros estudios sobre la inteligencia datan del S. XIX pero es en el S. XX cuando se ha investigado de forma incuestionable hasta alcanzar una concepción mucho más amplia y positiva de este constructo.

#### II.II.II.I. Los inicios con Alfred Binet

La importancia que se le atribuye a la inteligencia siempre estuvo relacionada con la elaboración de los tests, que pretendían evaluarla y establecer una relación entre ella y el rendimiento académico. En este aspecto destaca Alfred Binet (1905)<sup>33</sup>, conocido por su contribución a la psicometría y a la psicología diferencial<sup>34</sup> como diseñador, en colaboración con Simon, del primer test de inteligencia en 1904, que fue base para el desarrollo de los

<sup>33</sup> Pedagogo, grafólogo y psicólogo francés cuyas aportaciones más conocidas fueron las relativas al estudio de la inteligencia aunque en sus investigaciones abarcó diversidad de campos como la hipnosis, el ajedrez y las conductas sexuales.

<sup>34</sup> Corriente cuyo objetivo es la medición de las diferencias individuales. En la psicología diferencial se originan los tests psicométricos.

sucesivos tests. Esta primera prueba estaba destinada, por petición del ministro de educación francés, a distinguir a los niños de la escuela de París con diversidad funcional intelectual<sup>35</sup> de los niños sin dificultades, pero vagos.

Para el psicólogo francés la inteligencia estaba formada por un conjunto de cualidades entre las que incluía (Villanova y Clemente, 2005): la estimación de un problema y el enfoque de la mente hacia su ejecución; la capacidad para hacer las modificaciones o adaptaciones precisas para conseguir un objetivo determinado y otra cualidad sería la autocrítica.

### **II.II.II.II. El factor «g» de Charles Spearman**

Spearman (1923)<sup>36</sup> formuló la teoría bifactorial según la cual el funcionamiento intelectual requiere la participación de: a) una capacidad mental general, *g*, que está disponible para la misma persona en igual medida para todos los actos intelectuales y b) de un conjunto de capacidades específicas, *s*, que son específicas de la tarea y, por lo tanto, su participación va a variar en función del acto intelectual.

Concretando, para Spearman la inteligencia se compone de un factor general, que sería hereditario y de un factor especial que representa la habilidad específica de una persona frente a una determinada actividad.

### **II.II.II.III. Las Aptitudes mentales de Thurstone**

Thurstone<sup>37</sup> (1931) aplicando el análisis factorial<sup>38</sup> sobre las puntuaciones obtenidas en las pruebas de inteligencia de un gran número de niños, identificó siete factores relativamente diferentes, a los que llamó aptitudes mentales primarias:

- 1) Comprensión verbal. Capacidad para resolver problemas planteados verbalmente.
- 2) Fluidez verbal. Habilidad para encontrar las palabras que mejor expresen los pensamientos o sentimientos.
- 3) Habilidad numérica. Capacidad para resolver problemas expresados con símbolos numéricos.

---

<sup>35</sup> Diversidad Funcional es un término que propone el Foro de la Vida Independiente en el 2005 para sustituir la palabra *discapacidad* por considerar que ésta sigue siendo negativa al hablar de una ausencia de capacidades.

<sup>36</sup> Psicólogo inglés que hizo grandes aportaciones a la psicología y a la estadística, desarrollando el análisis Factorial.

<sup>37</sup> Psicólogo estadounidense reconocido por sus aportes al análisis factorial y por la creación de la escala Thurstone para la medición de actitudes. Hizo duras críticas al modelo de Spearman negando la existencia del factor *g*.

<sup>38</sup> Técnica de análisis multivariante que se utiliza para el estudio e interpretación de las correlaciones entre un grupo de variables partiendo de la idea de que dichas correlaciones se deben a la existencia de factores comunes entre ellos.

- 4) Memoria. Aptitud que supone el recuerdo de series de palabras, letras, números o rostros.
- 5) Rapidez perceptiva. Implica el reconocimiento rápido de letras y números y la habilidad de señalar semejanzas y diferencias entre distintos dibujos.
- 6) Visualización espacial. Capacidad para resolver problemas que exigen el análisis de las relaciones de las formas en el espacio.
- 7) Razonamiento inductivo. Esta aptitud implica la capacidad de razonar a partir de lo concreto para llegar a lo general.

#### **II.II.II.IV. La inteligencia según Catell**

Catell<sup>39</sup> (1963) distinguió dos tipos de inteligencia: la fluida y la cristalizada. La inteligencia fluida es la capacidad para adaptarse y afrontar situaciones nuevas de forma flexible, sin que el aprendizaje previo sea determinante. Está relacionada con aspectos neurofisiológicos, así como una mayor base genética que la inteligencia cristalizada. Por otra parte, la inteligencia cristalizada alude al conjunto de capacidades, estrategias y conocimientos, que representa el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado a través de la historia de aprendizaje del sujeto. Al contrario que la inteligencia fluida, la cristalizada depende en gran medida del aprendizaje derivado de la experiencia previa de la persona.

#### **II.II.III. Nuevas aportaciones sobre la inteligencia**

Entre las nuevas contribuciones tenemos que reflejar la teoría de Gardner y la de Sternberg, aportaciones que intentan explicar la inteligencia desde una postura menos clásica, empezando a trascender el ámbito meramente cognitivo (Villanova y Clemente, 2005).

##### **II.II.III.I. Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner**

Howard Gardner (1995:33)<sup>40</sup> defiende la existencia de diferentes formas de inteligencia, abarcando cada una de ellas un número determinado de aptitudes, definiendo la inteligencia como *“la habilidad necesaria para resolver problemas o elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada”*. Para Gardner desarrollar una inteligencia específica necesita partir de: la habilidad genética, oportunidades para desarrollarla y que el grupo le dé un valor social (Serrano, 2005).

---

<sup>39</sup> Psicólogo británico muy famoso en el S. XX, teorizó sobre la inteligencia y sobre la personalidad.

<sup>40</sup> Psicólogo, investigador y profesor de la Universidad de Harvard conocido en el ámbito científico por sus investigaciones en el análisis de las capacidades cognitivas y por haber formulado la teoría de las inteligencias múltiples.

El autor de la teoría de las inteligencias múltiples clasifica (1983) siete tipos de inteligencia<sup>41</sup>: musical; interpersonal; espacial; verbal; lógico matemática; de movimiento y la intrapersonal. A continuación mostramos una tabla aclaratoria (ver Tabla 9) con los rasgos básicos de cada una de estas inteligencias.

**Tabla 9. Clasificación de las inteligencias múltiples.**

Inteligencia	Descripción	Zona del Cerebro Involucrada	Ejemplo Biográfico <sup>42</sup>
<b>Musical</b>	Capacidad de cantar una canción, recordar melodías, tener buen sentido del ritmo.	Hemisferio derecho	Yehudi Menuhin <sup>43</sup>
<b>Interpersonal (social)</b>	Habilidad de entender y trabajar con otras personas.	Lóbulos frontales	Gandhi <sup>44</sup>
<b>Intrapersonal</b>	Capacidad de reflexionar sobre las metas propias, de creer en uno mismo, de reconocer talentos y limitaciones.	Lóbulos frontales	Freud <sup>45</sup>
<b>Espacial</b>	Habilidad para ubicarse en el espacio.	Hemisferio derecho	Pablo Picasso <sup>46</sup>
<b>Verbal</b>	Habilidad de usar palabras de manera eficiente.	Hemisferio izquierdo	Elliot <sup>47</sup>
<b>Lógico matemática</b>	Habilidad de trabajar y pensar en términos numéricos y hacer uso de un razonamiento lógico.	Hemisferio izquierdo	Albert Einstein <sup>48</sup>
<b>De movimiento (Kinésica corporal)</b>	Es la inteligencia del cuerpo, la que demuestran, entre otros, los atletas y cirujanos.	Cada hemisferio controla los movimientos del otro lado del cuerpo	Babe Ruth <sup>49</sup>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Gardner (1995).

En 1995, posteriormente al estudio original sobre las inteligencias múltiples de Gardner, fue añadida la **inteligencia naturalista** por tratarse de una de las inteligencias esenciales para la supervivencia del ser humano. Estaríamos ante la capacidad para detectar, diferenciar y categorizar los aspectos vinculados a la naturaleza, como por ejemplo las especies animales y vegetales o fenómenos relacionados con el clima, la geografía u otros eventos naturales.

<sup>41</sup> Sin descartar que en el futuro se encuentren y categoricen más tipos de inteligencia.

<sup>42</sup> Son ejemplos biográficos que cita Gardner (1995) para cada una de las inteligencias.

<sup>43</sup> Violinista que con tres años fue cautivado por el sonido de ese instrumento musical al escucharlo en la Orquesta de San Francisco. Con diez años era un intérprete de fama internacional.

<sup>44</sup> Menciona a Gandhi por su gran habilidad para conducir a las masas y lograr sus objetivos de paz.

<sup>45</sup> Cita al psicoanalista Freud como ejemplo por su profundo conocimiento de los afectos, motivaciones e impulsos humanos.

<sup>46</sup> Picasso demostró dotes artísticas fuera de lo común desde la niñez.

<sup>47</sup> Con sólo diez años Elliot creó una revista llamada Fireside siendo el único que escribía en ella.

<sup>48</sup> Gardner cita a Einstein como un prototipo de la inteligencia lógico matemática.

<sup>49</sup> Niño prodigio en el béisbol que, desde muy temprano y sin entrenamiento previo, tenía la habilidad de saber cómo lanzar la pelota. Llegó a ser un gran lanzador en la liga nacional.

### II.II.III.II. Teoría triárquica de Sternberg

Para Sternberg<sup>50</sup> (1985:45) la inteligencia es la *“actividad mental dirigida con el propósito de adaptación a, selección de y conformación de, entornos del mundo real relevantes en la vida de uno mismo”*.

Propone tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica. Cada uno de estos tipos conforman tres subteorías parciales que se complementan entre sí: componencial, experiencial y contextual.

#### 1. Subteoría Componencial. Inteligencia analítica

Este psicólogo relaciona la subteoría componencial con la capacidad analítica, que es la que permite separar problemas y ver soluciones no evidentes. El funcionamiento de la mente lo asocia con una serie de componentes que nombra como metacomponentes, componentes de rendimiento o ejecución y componentes de adquisición de conocimiento.

Los metacomponentes son los procesos que se usan en la resolución de problemas y toma de decisiones que implican a mayor parte de la capacidad de gestión de nuestra mente. Los componentes de rendimiento son los que llevan a cabo las acciones que dictan los metacomponentes. Por último, los componentes de adquisición de conocimiento son los que utilizamos para obtener nueva información.

#### 2. Subteoría experiencial. Inteligencia creativa

En esta subteoría se ponen de manifiesto dos facetas de la inteligencia, por una parte la aptitud para afrontar una tarea nueva sin que sea familiar y, por otra, la aptitud de automatizar los procesos incorporándolos a las estructuras de conocimientos ya existentes. Por lo tanto, el papel de la experiencia es dividido en dos partes: novedad y automatización.

#### 3. Subteoría contextual. Inteligencia práctica

Es la subteoría que *“se ocupa de la actividad mental implicada en conseguir ajuste al contexto”* (Sternberg, 1985: 45). Se explica la relación existente entre la persona y el ambiente sociocultural en el que se desenvuelve. El ajuste ideal entre la persona y el ambiente se produce gracias a tres procesos: el proceso de adaptación, el de transformación y el de selección. El proceso de adaptación se produce cuando el sujeto hace un cambio en sí mismo para ajustarse mejor a lo que le rodea. La transformación ocurre cuando la persona cambia su ambiente para que encaje mejor con sus necesidades y el proceso de selección se emprende cuando uno encuentra un

---

<sup>50</sup> Psicólogo estadounidense. Uno de los principales impulsores del movimiento renovador del estudio de la inteligencia humana desde el punto de vista de la moderna psicología cognitiva.

ambiente totalmente nuevo para sustituir al ambiente anterior que no era satisfactorio para los objetivos del individuo.

A lo largo del paso por las teorías existentes sobre la inteligencia se aprecia la evolución que ha habido al respecto, al pasar de lo meramente cognitivo, racional, en las teorías más clásicas, a tener presente el estudio de la capacidad de relacionarse con los demás y consigo mismo, como acabamos de ver en la teoría de Gardner y Sternberg. La evolución continúa hasta el surgimiento de la teoría de la inteligencia emocional.

## II.III. EL COMPONENTE EMOCIÓN

Empezamos mostrando el significado del concepto emoción, para seguir con las funciones que realiza y terminar explicando las emociones existentes en base a la clasificación utilizada.

### II.III.I. Definición del concepto emoción

La palabra emoción ha sido definida y explicada de distintas maneras por los investigadores centrados en esa temática. Siguiendo a Bisquerra (2000: 61), en general hay bastante consenso al señalar que estamos hablando de *“un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno”*.

El citado autor continúa diciendo que una vez se produce una emoción es porque *suele darse* una serie de circunstancias: la persona, consciente o inconscientemente evalúa un evento como relevante respecto a un objetivo personal que para el sujeto tiene importancia; se produce una acción ya que la emoción predispone a actuar; experimentar una emoción va acompañada de reacciones involuntarias, como por ejemplo los cambios corporales de carácter fisiológico, y reacciones voluntarias como por ejemplo las expresiones faciales y verbales, los comportamientos y las acciones.

Estamos ante un concepto multidimensional que hace referencia a una variedad de estados, por ello se habla de emociones en plural. Emociones que pueden ser positivas o negativas según la coherencia del acontecimiento con los objetivos personales. Y que todas ellas tienen unos componentes que podríamos considerar como los niveles en los que se manifiesta una emoción (Bisquerra, 2000):

1. Neurofisiológico. Son aquellas respuestas involuntarias como las taquicardias, la sudoración, presión sanguínea, el rubor, etc.



2. Comportamental. Son las expresiones faciales como el tono de voz, el volumen, ritmo, movimiento del cuerpo. En este caso, es un componente que podemos disimular.
3. Cognitivo. Es la vivencia subjetiva que coincide con lo que se denomina sentimiento. Permite etiquetar una emoción en función del dominio del lenguaje.

Creemos importante una diferencia entre emoción y sentimiento para evitar posibles confusiones, siguiendo a Palmero (2004:224):

*“Las emociones son eventos más intensos, más breves y generalmente se encuentran asociados a eventos concretos e inmediatos, por lo que sí contienen un considerable contenido cognitivo.*

*El sentimiento es la experiencia subjetiva de la emoción, se refiere a la evaluación, momento a momento, que un sujeto realiza cada vez que se enfrenta a un evento”.*

## **II.III.II. Funciones de la emoción**

¿Para qué sirven las emociones? Es una pregunta que se han hecho los investigadores encontrando más énfasis en algún aspecto que en otro dependiendo la perspectiva<sup>51</sup> que se adopte pero que en todo caso pueden englobarse, según Reeve (1994) en tres funciones principales: función adaptativa, función social y función motivacional.

De estas funciones podemos destacar que, la adaptativa prepara al organismo para que ejecute eficazmente la conducta apropiada y requerida por las condiciones ambientales. Dentro de la función social, como destaca Izard (1971), estaría la facilitación de la interacción social, el control de la conducta de las demás personas, permitir la comunicación de los estados afectivos o promover la conducta prosocial. Por último, la relación existente entre emoción y motivación es estrecha. La emoción da energía a la conducta motivada. *“Una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad. Toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no de otras”* (Chóliz, 2005:6).

---

<sup>51</sup> A modo de ejemplo diremos que para los biologicistas la función más importante de la emoción es la de informar a uno mismo y a los que le rodean; los sociólogos ponen el énfasis en la función social de comunicación interpersonal; y para algunos investigadores la función principal es la de motivar la conducta. No obstante, Darwin, con la publicación del libro *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* en 1873, fue el primero en manifestar la importancia funcional de las emociones (Chóliz, 2005).



### II.III.III. Clasificación de las emociones

Como deja constancia Bisquerra (2000) a la hora de hablar de clasificaciones de las emociones conviene saber que ha habido tentativas empíricas utilizando diversas metodologías (cuestionarios, entrevistas, análisis factorial, etc.) llegando a conclusiones diferentes pero coincidiendo en un aspecto: las emociones están en un eje que va del placer al displacer, por lo que se distingue entre emociones positivas y negativas. Y a las que se añade una tercera categoría: las ambiguas.

Las positivas serían emociones agradables, que se sienten cuando se logra una meta y las negativas, sin que puedan considerarse como «emociones malas» son las desagradables, aquellas que se experimentan cuando una meta se bloquea ante una amenaza o pérdida. Por otra parte, las ambiguas o neutrales no son ni positivas ni negativas o bien pueden ser ambas según las circunstancias.

Hablar de emociones equivale a diferenciar entre:

1. Emociones básicas o primarias. Se caracterizan por una expresión facial y una disposición típica a la hora de afrontar la situación. Son emociones universales.
2. Emociones complejas o secundarias. Derivan de las básicas o incluso por combinación entre ellas. No son universales, no hay rasgos que las identifiquen, cada persona puede afrontar estas emociones de manera muy diferente entre ellas según su personalidad o las circunstancias.

La propuesta clasificatoria que seguimos es la aportada por Bisquerra (2000), reproducimos el esquema para presentar las emociones a analizar y después abordamos brevemente cada una de ellas.

**Tabla 10. Clasificación de las emociones.**

Clasificación de las emociones	
<b>1. Emociones negativas</b>	
a)	<b>Ira.-</b> Rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia.
b)	<b>Miedo.-</b> Temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia.
c)	<b>Ansiedad.-</b> Angustia, desesperación, inquietud, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.
d)	<b>Tristeza.-</b> Depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.
e)	<b>Vergüenza.-</b> Culpabilidad, timidez, inseguridad, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia.
f)	<b>Aversión.-</b> Hostilidad, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, asco, repugnancia.

**Tabla 10. (Continuación).**

<p><b>2. Emociones positivas</b></p> <p>a) <b>Alegría.</b> Entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo.</p> <p>b) <b>Humor.</b> Provoca sonrisa, risa, carcajada, hilaridad.</p> <p>c) <b>Amor.</b> Afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, <i>agape</i>, gratitud.</p> <p>d) <b>Felicidad.</b> Gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, bienestar.</p> <p><b>3. Emociones ambiguas: sorpresa, esperanza, compasión.</b></p> <p><b>4. Emociones estéticas.</b></p>
--

**Fuente:** Bisquerra (2000:100).

## 1. EMOCIONES NEGATIVAS

**a) Ira.** Es una emoción de irritación, furia o cólera que se genera por la frustración y enfado al sentir que nuestros derechos son vulnerados. Es la emoción más peligrosa debido a que su propósito funcional es destruir, desencadena agresividad. Hay dos maneras de afrontar esta emoción, podemos escuchar hablar de «la ira hacia dentro», cuando se suprime la ira hacia alguien para convertirla en irritación contra uno mismo y «la ira hacia afuera» cuando la ira que nos hace sentir una o varias personas en concreto la desplazamos hacia otra u otras personas distintas de las que han provocado esa emoción.

Una característica de la ira es que el pensar continuamente en la situación sólo sirve para potenciar la rabia que se siente. Por el contrario, el afrontamiento debe centrarse en ver las cosas desde otra perspectiva, desde un punto de vista más positivo. En caso de que no funcione, una buena estrategia es el empleo de la distracción, que consiste en la búsqueda de hobbies, de actividades entretenidas que distraigan nuestra mente. Otras alternativas apropiadas son las técnicas de relajación.

**b) Miedo.** Se experimenta ante un peligro real e inminente. Cuando nos sentimos amenazados, física o psíquicamente, el miedo se activa. Como hemos visto en la clasificación de Bisquerra, dentro de esta emoción hay distintos grados que van desde el susto, pavor, hasta el pánico, terror, fobia<sup>52</sup>, etc.

La manera en la que se suele afrontar el miedo consiste en la huida o evitación de la situación peligrosa.

**c) Ansiedad.** La ansiedad se desencadena debido a la anticipación de un peligro futuro, indefinible e imprevisible. La preocupación tiene un papel muy importante en esta emoción. Cuando entra en juego la ansiedad se suele actuar atendiendo de manera selectiva o amplificando las informaciones que son concebidas como amenazantes.

<sup>52</sup> Cuando se sienten miedos irracionales, referidos a supuestos peligros que no son reales sino imaginarios, se consideran fobias.

Una forma de prevenir la ansiedad es identificar las situaciones que generan preocupación. También en este caso es positiva la utilización de técnicas de relajación<sup>53</sup>. Otra alternativa a la ansiedad consiste en cambiar los pensamientos pesimistas por otros más realistas, lo que se conoce como reestructuración cognitiva.

- d) Tristeza.** Suele sentirse por la pérdida irreparable de algo que tiene un valor personal, ya sea un ser querido, salud, bienes materiales, etc. Es una emoción que no suele llevar a ningún tipo de acción, la persona que está triste en general pierde el interés por todo lo que le rodea. La tristeza se asocia con la pérdida de la esperanza, con la ausencia de placer en las actividades que antes resultaban agradables. Actúa como una demanda de ayuda, se propone captar la atención de las demás personas. Sentir que formamos parte de un grupo en el que nos valoran y quieren es una forma de afrontar la tristeza.
- e) Vergüenza.** Es una reacción negativa que se siente hacia uno mismo cuando nos sentimos culpables por algo que ha sucedido. Es un sentimiento penoso de pérdida de dignidad por algo que hemos hecho mal. En el caso de que la equivocación o el error haya sido cometido por otro y sintamos vergüenza, se habla de *vergüenza ajena*. El afrontamiento debe centrarse en la superación de sentimientos de culpabilidad, inferioridad y timidez. Técnicas como la reestructuración cognitiva, la relajación o el cambio de atribución causal pueden ser de gran utilidad.
- f) Aversión.** Emoción que implica el rechazo a algo o a alguien producido por estímulos desagradables que provocan la necesidad de alejarse. El afrontamiento es el rechazo y la evitación.

## 2. EMOCIONES POSITIVAS

- a) Alegría.** Es la emoción que produce un suceso favorable o una experiencia exitosa. Cuando la persona experimenta alegría está más receptivo a todo lo que le rodea.
- b) Humor.** Esta emoción está relacionada con la relajación y con la risa. Puede definirse como la buena disposición en la que una persona se encuentra para realizar algo. Como menciona Bisquerra (2000), la investigación científica ha confirmado los beneficios potenciales que tiene el buen humor y la risa en la salud mental y física de los seres humanos.
- c) Amor.** Es la emoción que experimenta una persona hacia otra siendo, en general, su desencadenante las valoraciones subjetivas. Como en las demás emociones, hay diferentes grados, podemos hablar de afecto, de cariño, pero también de veneración, enamoramiento, etc. Independientemente del tipo de amor que sintamos, la

---

<sup>53</sup> Para el tratamiento de la ansiedad las técnicas de relajación deben utilizarse a modo preventivo todos los días para estar bien preparado para utilizarlas cuando identifiquemos que algo nos va a causar preocupación.

manifestación engloba el deseo de estar con la otra persona, de alegrarse por sus éxitos y sufrir cuando ella sufre.

- d) Felicidad.** *“Es la manera de valorar la vida en su conjunto (...) se refiere más a un estado de humor, o incluso un rasgo de personalidad, que a una emoción aguda. La felicidad no es fugaz, como el placer o la alegría, sino que mantiene una cierta estabilidad temporal”* (Bisquerra, 2000:108). Una persona feliz es más propensa a realizar actos altruistas, a estar más abierta a los demás sin que signifique que se excluyan momentos dolorosos.

### 3. EMOCIONES AMBIGUAS

- a) Sorpresa.** Es una emoción neutra provocada por algo inesperado o extraño. Prepara a la persona para afrontar acontecimientos imprevistos. La sorpresa que produce una determinada situación provoca rápidamente otra emoción -miedo, ira, rabia, tristeza-.
- b) Esperanza.** *“Consiste en temer lo peor pero ansiar mejorar (...) Cuando confiamos en que las cosas vayan bien somos optimistas, lo cual no debe confundirse con la esperanza. El optimismo no presenta el ansia y la incertidumbre que caracterizan la esperanza”* (Bisquerra, 2000:109). Tener un nivel alto de esperanza ayuda a reducir la depresión, ansiedad y los desequilibrios emocionales.
- c) Compasión.** Es una emoción basada en la preocupación por las desgracias ajenas y en el deseo de ayudar y apoyar a las personas que lo precisen para que se sientan mejor.

### 4. EMOCIONES ESTÉTICAS

Son las emociones que sentimos ante ciertas manifestaciones artísticas como por ejemplo, al contemplar un cuadro o un paisaje, al escuchar una determinada canción o melodía, al observar una escultura, etc.

## II.IV. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

En las siguientes líneas nos adentramos en el concepto y origen de la IE, para dar paso a las características que tiene una persona emocionalmente inteligente y, por último, exponemos las competencias del término investigado.

### II.IV.I. Concepto y origen de la IE

En los apartados anteriores hemos visto, por separado, el constructo inteligencia y emoción. Ahora, partiendo de esos conocimientos para crear un punto de partida podemos definir a la inteligencia emocional como *“aquella que nos permite gobernar las emociones que se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno a nosotros mismos, es decir, de modo que nuestros pensamientos y nuestras acciones sean organizadas, coherentes y adecuadas tanto a nuestras necesidades internas como a las necesidades del medio ambiente”* (Iglesias Cortizas, 2001 citado en Rodicio e Iglesias Cortizas, 2011:106).

Recordando el modelo de las teorías múltiples de Gardner, el apartado correspondiente a las inteligencias personal y social podría considerarse como el precursor del Modelo de la Inteligencia Emocional aunque los que la acuñaron de esta manera fueron Salovey y Mayer<sup>54</sup> en 1990 (Villanova y Clemente, 2005). Otro modelo que conviene tener presente es el de Goleman.

#### II.IV.I.I. Modelo de Salovey y Mayer

Con el nombre de IE intentaban describir aquellas cualidades emocionales que al parecer son importantes para obtener el éxito: la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el control de nuestro genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal y la persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto (Sánchez, 2009).

Definen la inteligencia emocional como *“un tipo de inteligencia social que comprende la habilidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, diferenciar entre ellas, y usar la información para guiar los pensamientos y las acciones de uno mismo”* (Salovey y Mayer, 1990:189). Ante alguna de las críticas recibidas aclaran que han utilizado el término inteligencia y no otro, como el de competencia, al estar refiriéndose a una *“aptitud mental al que le asiste un proceso intelectual, y dispone de sus propios mecanismos y sus propias manifestaciones. Los mecanismos subyacentes incluirían la emocionalidad, el manejo de las emociones, y los sustratos neurológicos. Sus manifestaciones incluyen la mayor facilidad en verbalizar los contenidos emocionales, e incluso transmitir la información satisfactoriamente bajo amenaza o tensión emocional”* (Villanova y Clemente, 2005:41).

---

<sup>54</sup> Psicólogos norteamericanos, Salovey de la Universidad de Harvard y Mayer de la Universidad de New Hampshire. Ambos afirman que la inteligencia emocional se solapa con la inteligencia intrapersonal de Gardner.

### II.IV.I.II. Modelo de Goleman

Goleman<sup>55</sup> recoge el concepto de IE de Salovey y Mayer y lo divulga. Considera que abarca una significación muy amplia que incluye, entre otras, la habilidad para motivarse y persistir frente a las frustraciones, el control de los impulsos, la regulación de los estados de humor y el desarrollo de la empatía y esperanza (Bisquerra, 2000).

El citado psicólogo argumenta y demuestra la existencia de dos cerebros: el racional, encargado del razonamiento y de dirigir el comportamiento inteligente y, el cerebro emocional<sup>56</sup>, el encargado de las emociones.

Para Goleman (1996) la IE consiste en:

- a) Conocer las propias emociones. Ser conscientes de las emociones y reconocer un sentimiento en el momento en el que ocurre.
- b) Manejar las emociones. Controlar las emociones para conseguir un equilibrio emocional. Poseer autocontrol, habilidades para aminorar expresiones de ira, furia o rabia.
- c) Motivarse a sí mismo. Las emociones son un factor de motivación, el saber motivarse para afrontar posibles situaciones complicadas o fracasos es de suma importancia en la vida de una persona.
- d) Reconocer las emociones de los demás. Cuanto más receptivos estemos para conocer y captar nuestras emociones más habilidad tendremos para reconocer y comprender las emociones de los demás. Estamos ante la capacidad de ser empáticos.
- e) Establecer relaciones positivas con las otras personas. Poseer y tener dominio de habilidades sociales es clave para interactuar de manera efectiva con los demás sujetos.

### II.IV.II. Características de una persona emocionalmente inteligente

Después de exponer las características que tiene la IE para Goleman, pueden extraerse algunas de las particularidades que debe tener una persona para ser inteligente emocionalmente, como el dominio de habilidades sociales, empatía, motivación, autocontrol y consciencia de las emociones propias.

No obstante, para ser más explícitos vamos a citar las características que nombra Rovira (1998) y que recoge y transmite Bisquerra (2000):

---

<sup>55</sup> Psicólogo estadounidense que adquirió fama mundial tras la publicación de su libro *Emotional Intelligence* en 1995.

<sup>56</sup> El cerebro emocional puede llegar a provocar reacciones incontroladas.



1. Actitud positiva. Una persona positiva, siendo consciente de las limitaciones propias y de los demás, valora siempre más lo positivo que lo negativo, dando más importancia a los pequeños logros que a los fracasos.
2. Reconocer los propios sentimientos y emociones. El analizarse a uno mismo ayuda al desarrollo de la inteligencia emocional.
3. Capacidad para expresar sentimientos y emociones. Las emociones sean del tipo que sean necesitan ser canalizadas a través de algún medio de expresión para que el cuerpo y la mente de la persona permanezcan *sanos*.
4. Capacidad para controlar sentimientos y emociones. Aspecto mencionado en el punto b de las características consideradas por Goleman para poder hablar de inteligencia emocional. Manejar las emociones, saber cómo controlarlas y cómo actuar según el momento que se nos presente.
5. Empatía. Vinculado con lo que decíamos de reconocer las emociones de los demás. Cuando somos capaces de comprender lo que los otros sienten, de ponernos en su piel y llegar a sentir lo que están percibiendo, entonces hablamos de que la persona es empática.
6. Ser capaz de tomar decisiones adecuadas. Para tomar decisiones adecuadas debemos integrar el funcionamiento de las dos mentes de las que habla Goleman, la racional y la emocional.
7. Motivación. Tener interés e ilusión por algo o por alguien ayuda a sentirse bien.
8. Autoestima. Cuando los sentimientos hacia nosotros mismos son positivos y la confianza en nuestras capacidades es elevada, decimos que tenemos una autoestima alta.
9. Saber dar y recibir. Ser generosos con los demás pero también ser agradecido cuando nos ofrecen algo aunque no sea material.
10. Tener valores alternativos. Poseer valores que den sentido a la vida.
11. Ser capaz de superar las dificultades y frustraciones.
12. Ser capaz de integrar polaridades. Integrar lo cognitivo y lo racional, los derechos y los deberes, la tolerancia y la exigencia, etc.

### **II.IV.III. Competencias de la IE**

Goleman (1999) aclara que aunque una persona posea un índice elevado de IE no le garantiza el éxito sino que, además de un potencial excelente, deberá aprender a desarrollar una serie de competencias que le darán provecho a ese potencial que tiene. Habla de competencia personal y competencia social de las que se derivan varias dimensiones.

### II.IV.III.I. Competencia personal

Las dimensiones pertenecientes a la competencia personal son: autoconocimiento, autorregulación y automotivación.

#### 1. Autoconocimiento

Conocerse a uno mismo, la toma de conciencia de las propias emociones, los estados internos, recursos e intuiciones nos son de gran utilidad a la hora de tener que tomar decisiones. Goleman divide esta dimensión en tres capacidades distintas: conciencia emocional, valoración adecuada de uno mismo y confianza en uno mismo.

##### 1.1. La conciencia emocional

Gracias a esta capacidad podemos no sólo reconocer nuestras propias emociones sino saber el efecto que éstas tienen sobre nuestra conducta.

##### 1.2. Valoración adecuada de uno mismo

Con esta valoración alcanzamos un conocimiento ajustado de nuestros recursos personales, capacidades y limitaciones.

##### 1.3. Confianza en uno mismo

Es la sensación de competencia, de autoeficacia, que nos va a permitir seguir adelante con la esperanza de que podamos lograr los objetivos que nos hemos propuesto. Por el contrario, la ausencia o poca confianza que tengamos en nosotros mismos va a convertirse en un serio obstáculo para lograr nuestras metas.

#### 2. Autorregulación

Estamos ante la capacidad que tiene una persona para calmarse a sí mismo en situaciones que considera tensas o estresantes. Esta dimensión engloba:

2.1. Autocontrol. Reiteramos que es la capacidad de gestionar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos. Tarea que resulta más sencilla si disponemos de un elevado grado de conciencia sobre nosotros mismos<sup>57</sup>.

2.2. Confiabilidad. Las personas que poseen esta competencia son las que actúan con integridad, honradez y sinceridad.

2.3. Integridad. Supone el sentir el compromiso con una tarea o trabajo y actuar de forma coherente con él. Cumplir con nuestras obligaciones con responsabilidad<sup>58</sup>.

<sup>57</sup> Un nivel elevado de conocimiento sobre uno mismo permite conocer qué situaciones o circunstancias nos producen estrés.

<sup>58</sup> Integridad y confiabilidad son competencias que no pueden separarse.



- 2.4. Adaptabilidad. Capacidad para responder rápidamente a los nuevos estímulos. Alude a la flexibilidad para afrontar los cambios y los nuevos desafíos que se presenten.
- 2.5. Innovación. Habilidad para generar nuevas ideas, para sentirse cómodo y receptivo ante nuevas perspectivas y enfoques. Como puede comprobarse en la anterior dimensión, innovación y adaptabilidad están muy ligadas la una a la otra.

### 3. Automotivación

Es la habilidad para centrarse en lo positivo de las situaciones y en las oportunidades que plantean, teniendo recursos para enfrentarse a circunstancias complicadas.

En esta dimensión se incluyen los siguientes indicadores:

- 3.1. Motivación de logro. Capacidad para esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.
- 3.2. Compromiso. Capacidad para asumir la visión y objetivos de un grupo o una organización.
- 3.3. Iniciativa o actitud para actuar con prontitud cuando se presenta la ocasión. Las personas con iniciativa están dispuestas a aprovechar las oportunidades.
- 3.4. Optimismo. Capacidad de persistir en el logro de los objetivos aunque haya obstáculos o surjan contratiempos.

## II.IV.III.II. Competencia social

Está compuesta por las dos dimensiones que determinan la calidad de la relación que cada persona tiene con los demás, siendo éstas la empatía y las habilidades sociales.

### 1. Empatía

De nuevo volvemos a hablar de esta capacidad de sintonizar emocionalmente con las demás personas, reconociendo los sentimientos ajenos sin necesidad de que nos los tengan que comunicar. Ser empático implica poseer una serie de aptitudes:

- 1.1. Comprensión de los demás. Esta aptitud incluye el interesarse por las preocupaciones de otras personas. Para comprender a los demás es necesario el empleo de la escucha activa<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Significa escuchar con atención y concentración al interlocutor. Nos capacita para entender lo que se ha dicho y demostrarle mediante la retroalimentación lo que creemos que hemos comprendido. Implica observar lo que la otra persona piensa y siente.

- 1.2. Orientación hacia el servicio. Anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de otros sujetos.
- 1.3. Desarrollo de los demás. Ayudar a que otros fomenten sus habilidades. Saber reconocer y recompensar los logros y el desarrollo de otras personas.
- 1.4. Aprovechamiento de la diversidad. Aprovechar las oportunidades que nos ofrecen diferentes tipos de personas.
- 1.5. Conciencia política. Capacidad para darse cuenta de las corrientes emocionales y las relaciones de poder que hay en un grupo.

## 2. Habilidades sociales

Habilidad para establecer buenas relaciones sociales induciendo respuestas deseables en las demás personas. Van a permitir lograr un buen nivel de liderazgo y popularidad.

Dentro de esta dimensión se vislumbran los siguientes indicadores:

- 2.1. Liderazgo. Los que posean esta aptitud son capaces de inspirar, orientar y dirigir a grupos de personas. Saben guiar el desempeño de los otros.
- 2.2. Comunicación. Saber dar y recibir información teniendo presente los estados emocionales de los implicados<sup>60</sup>.
- 2.3. Influencia. Supone la persuasión e influencia en los demás, consciente o inconsciente.
- 2.4. Canalización del cambio. La persona dotada con esta competencia es innovadora, creadora, reconoce la necesidad de cambiar para obtener mejoras.
- 2.5. Resolución de conflictos. Capacidad de negociar y resolver los conflictos que se producen en la vida cotidiana como resultado de las relaciones sociales.
- 2.6. Construcción de alianzas. Buena negociación de los intereses y las relaciones sociales.
- 2.7. Colaboración y cooperación. Estar preparados para trabajar con más gente con una meta en común.
- 2.8. Trabajo en equipo. Relacionada con la anterior aptitud emocional el saber trabajar en equipo olvidándose de la individualidad tiene gran importancia en los centros educativos.

## II.V. LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Cerramos este capítulo con la educación emocional, donde partimos de lo que supone educar emocionalmente, dando una definición lo más ajustada posible, y continuamos con los

---

<sup>60</sup> Implica saber escuchar, saber expresarse, aceptar información aunque no sea agradable, alentar la comunicación sincera, etc.

objetivos y contenidos que debe tener dicha educación. El último punto se dedica a los programas de desarrollo emocional.

### **II.V.I. Concepto de educación emocional**

Reproduciendo a Bisquerra (2002:285) entendemos por educación emocional *“un proceso educativo sistemático que pretende desarrollar el conocimiento sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos saludables. Se propone prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas y desarrollar los efectos saludables de las emociones positivas”*<sup>61</sup>.

Atendiendo a la anterior definición entendemos que la educación emocional es una forma de prevención primaria que consiste en disminuir la vulnerabilidad a las disfunciones o prevenir su ocurrencia. Los niños y adolescentes precisan que se les dote de recursos y estrategias para enfrentarse con las experiencias que van a ir encontrando a lo largo de su vida.

### **II.V.II. Objetivos de la educación emocional**

Tal como señala Bisquerra (2002:286) algunos de los objetivos generales de la educación emocional son:

- a) Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones y de las de los demás.
- b) Desarrollar un vocabulario apropiado sobre los fenómenos emocionales que permitan una mejor expresión y comunicación de los mismos como forma de canalización y autoconocimiento.
- c) Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas (ansiedad, ira, estrés, etc.).
- d) Desarrollar los efectos saludables de las emociones positivas (alegría, amor, afecto, etc.).
- e) Desarrollar las habilidades de la IE.
- f) Adoptar una actitud positiva ante los acontecimientos de la vida.
- g) Desarrollar la habilidad de automotivarse emocionalmente.
- h) Desarrollar habilidades sociales bajo control emocional.

---

<sup>61</sup> La falta de control emocional puede llevarnos a pensamientos autodestructivos y comportamientos inapropiados que, en ocasiones, puede conducir, entre otras, al consumo de sustancias nocivas, violencia, angustia, depresión y suicidio, siendo la educación emocional un pilar muy importante para prevenir estos efectos perjudiciales.

### II.V.III. Contenidos de la educación emocional

Bisquerra (2002) cita como grandes bloques de contenido de un programa de educación emocional: los fenómenos afectivos, la conciencia emocional, el control emocional, las estrategias de control emocional, la autoestima y la dimensión emocional en las transiciones<sup>62</sup>.

Según Goleman (1996) entre los componentes de la IE que deberían incluirse en un programa de educación emocional se encuentran: la dinámica de grupos, la negociación de soluciones, la conexión personal que facilita la empatía y el análisis social<sup>63</sup>.

Retomando todo lo expuesto anteriormente sobre la IE, y sin pretender ser repetitivos, podemos resumir que los contenidos de la educación emocional giran en torno al conocimiento de las propias emociones y de los demás, el manejo y control emocional, la capacidad de utilizar las emociones para motivarse, la prevención de las consecuencias perjudiciales de las emociones negativas, etc.

### II.V.IV. Programas de desarrollo emocional

El desarrollo emocional repercute en todos los ámbitos de la vida de las personas, en el ámbito familiar, académico-laboral y social. Es sabido que los aspectos racionales están cargados de emociones, motivo por el que el aspecto emocional no puede quedar al margen del tratamiento educativo (Sánchez, 2009).

Sánchez refleja los objetivos y elementos que deben trabajarse en un Programa de Desarrollo Profesional (PDE) y que reproducimos en la siguiente tabla.

**Tabla 11. Objetivos a conseguir con los alumnos en los PDE.**

Objetivos del PDE	Elementos a trabajar
<b>1. Lograr una autoconciencia emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconocer e identificar las emociones que sentimos.</li> <li>▪ Comprender las causas que las producen.</li> <li>▪ Identificar la diferencia entre lo que una persona piensa, siente y hace.</li> </ul>
<b>2. Conseguir un adecuado control de las emociones y mayor autocontrol en situaciones críticas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aumentar la tolerancia a la frustración.</li> <li>▪ Manejar las emociones negativas que son destructivas para sí mismo y los demás: venganza, envidia, celos, ansia de poder, etc.</li> <li>▪ Aprender a expresar el estado emocional negativo de una manera adecuada a través de la palabra.</li> <li>▪ Poseer sentimientos más positivos hacia uno mismo y los demás.</li> </ul>

<sup>62</sup> Por transición entendemos un acontecimiento que produce cambios importantes en la vida de una persona. La dimensión emocional en las transiciones hace referencia al proceso de toma de decisiones vocacionales, en la transición escuela-trabajo, en el proceso de búsqueda de empleo, en los procesos de aprendizaje, etc.

<sup>63</sup> El análisis social hace referencia a la capacidad de detectar y tener una visión de los sentimientos, motivaciones y preocupaciones de las demás personas, lo que nos va a ayudar a mantener relaciones sociales positivas.

Tabla 11. (Continuación).

<b>3. Desarrollar la empatía como comprensión de las emociones de los demás</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conocer y comprender el punto de vista del interlocutor siempre con respeto.</li> <li>▪ Sensibilizar ante los sentimientos de los demás.</li> <li>▪ Aumentar la capacidad de escucha activa.</li> <li>▪ Aumentar la implicación y preocupación por los problemas de los demás, amigos, familia, personas que viven en situaciones desfavorecidas...</li> </ul>
<b>4. Mejorar las relaciones interpersonales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar las situaciones problemáticas, los conflictos y sus causas.</li> <li>▪ Hacer propuestas para la solución de conflictos.</li> <li>▪ Mediación y negociación en situaciones conflictivas.</li> <li>▪ Aumentar las habilidades de comunicación efectiva y eficaz.</li> <li>▪ Adquirir mayores habilidades sociales para conseguir una mayor competencia social.</li> </ul>

Fuente: Sánchez (2009:395).

En el punto II.V.III (página 78) citamos los contenidos de la educación emocional, siguiendo la misma línea y centrado en estos programas de IE Sánchez (2009) comenta aquellos componentes que habitualmente incluyen y que, como cierre de capítulo, sintetizamos en la Tabla 12.

Tabla 12. Componentes de los PDE.

Componentes
<b>Habilidades emocionales</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificar y etiquetar sentimientos.</li> <li>▪ Expresar sentimientos.</li> <li>▪ Evaluar la intensidad de los sentimientos.</li> <li>▪ Controlar los sentimientos y los impulsos.</li> <li>▪ Reducir el estrés.</li> <li>▪ Discriminar entre los sentimientos y las acciones.</li> </ul>
<b>Habilidades cognitivas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mantener diálogos internos como estrategia para afrontar un tema o reforzar y oponerse a la propia conducta.</li> <li>▪ Saber reconocer las influencias sociales sobre la conducta.</li> <li>▪ Planificar el proceso de toma de decisiones y resolución de problemas.</li> <li>▪ Comprender el punto de vista de los demás.</li> <li>▪ Comprender lo que es una conducta deseable o indeseable.</li> <li>▪ Mantener una actitud positiva hacia la vida.</li> <li>▪ Conciencia de las capacidades propias.</li> </ul>
<b>Habilidades de conducta</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No verbales: comunicación a través del contacto visual, expresión facial, gestual, etc.</li> <li>▪ Verbales: enviar mensajes claros, responder eficazmente a la crítica, escuchar a los demás, resistir las influencias negativas, etc.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia a partir de Sánchez (2009).



## **CAPÍTULO III.**

# **II LAS CONDUCTAS DISRUPTIVAS**

### **III.I. INTRODUCCIÓN**

Los problemas de conducta se están convirtiendo en un foco de preocupación no sólo para los profesores y familiares de los alumnos implicados sino para la sociedad en general. Hoy en día cada vez es más común en las aulas de los colegios y centros de educación secundaria, la presencia de problemas de comportamiento con las repercusiones que conlleva tanto para la labor y estado anímico del docente como para el desarrollo integral de los estudiantes. La educación no se centra exclusivamente en la transmisión de conocimientos y por ello debe dar respuesta a esta realidad latente. En este capítulo nos adentramos en el concepto de conducta disruptiva presentando su etiología, seguidamente atendiendo a la IV Clasificación del Manual Diagnóstico de los Trastornos Mentales nos detenemos en los trastornos de conducta y finalizamos el capítulo con las técnicas de intervención más utilizadas en la actualidad.

### **III.II. CONCEPTO Y RASGOS DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA**

En la vigésima segunda edición del Diccionario de la Lengua Española (2001) se recoge el adjetivo *disruptivo*, procedente del inglés, definiéndolo como aquello *que produce ruptura brusca*. En el mundo educativo adquiere una serie de connotaciones propias (Fernández García, 2001):

1. Conductas inapropiadas dentro del aula, como por ejemplo hablar cuando explica el profesor.
2. Los propósitos educativos del profesor no son compartidos y asumidos por todos los alumnos.
3. Dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Al no permitir ampliar ni reforzar los conocimientos debidos, se convierte en un problema académico.
5. Es interpretado como un problema de ausencia de disciplina en el aula.
6. Afecta al grupo clase produciendo mayor fracaso escolar.
7. Propicia un clima tenso en el aula.

Para algunos autores como Calvo, García y Marrero (2005) la disrupción debe ser entendida como un estado de inquietud y desorden en el aula que crea un entorno inadecuado para el aprendizaje y surgen dificultades considerables en el desarrollo de las tareas cotidianas del espacio físico donde se encuentran los alumnos para aprender. Conforme con esta visión se posicionan Peralta, Sánchez y de la Fuente (2003) identificando el comportamiento disruptivo con aquel que, sin atentar directamente contra las personas, perturba el normal desarrollo de la actividad del profesorado.

Estas aportaciones avisan de la compleja tarea a la hora de decidir o definir cuáles son las conductas que pueden considerarse disruptivas. También podemos intuir que hay diferentes grados de gravedad así como interpretaciones variadas de lo que son las conductas disruptivas, dependiendo del profesor<sup>64</sup>, del contexto y del clima emocional.

Fernández García (2001) recoge una serie de conductas que han sido consideradas como disruptivas<sup>65</sup> por un buen número de profesores en diversos seminarios de formación. Éstas son reproducidas en la Tabla 13.

---

<sup>64</sup> Si las conductas disruptivas son las que entorpecen el normal desarrollo de una determinada asignatura, va a depender de la visión y peculiaridades del profesor en cuestión. Es obvio que no todas las personas tienen ni el mismo aguante o paciencia ni la misma metodología o manera de reaccionar ante las situaciones que se presenten. Por lo tanto, hablar de disrupción es algo subjetivo, para unos profesores determinadas conductas pueden ser disruptivas mientras que para otros docentes, no.

<sup>65</sup> Del listado de conductas disruptivas, Fernández aclara que no todas serían incluidas por todos los profesores como tal, además de ser un listado totalmente abierto a posibles ampliaciones.



**Tabla 13. Algunas conductas disruptivas consideradas por un grupo numeroso de profesores.**

<b>En cuanto a las normas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Llegar tarde a clase.</li> <li>▪ Pedir salir al lavabo constantemente.</li> <li>▪ Faltar a clase.</li> <li>▪ Fumar en las aulas.</li> <li>▪ Pintar en las mesas o paredes.</li> <li>▪ Tirar cosas por la clase.</li> <li>▪ Pintar el cuaderno o el libro.</li> <li>▪ Llevar indumentaria estrafalaria.</li> <li>▪ Consumir golosinas u otro tipo de comida.</li> <li>▪ Uso de juegos de cartas, radiocasetes.</li> <li>▪ Desordenar el mobiliario.</li> <li>▪ Juguetear.</li> <li>▪ Hacer ruidos, gritos en clase.</li> <li>▪ Falta de orden a la salida o entrada a la clase.</li> </ul>
<b>En cuanto a la tarea</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No traer los deberes.</li> <li>▪ Rehusar hacer la tarea en clase.</li> <li>▪ Comentarios vejatorios sobre la tarea.</li> <li>▪ Falta de interés, pasividad e inactividad.</li> <li>▪ No llevar al aula libros, cuadernos y bolígrafos.</li> <li>▪ Preguntar insistentemente con ánimo de retrasar.</li> <li>▪ Hacer otra tarea.</li> </ul>
<b>En cuanto al respeto al profesor</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hablar cuando habla el profesor.</li> <li>▪ No acatar las órdenes del profesor.</li> <li>▪ Reírse del profesor.</li> <li>▪ Levantarse de su sitio sin permiso.</li> <li>▪ Guardar las cosas antes de tiempo sin permiso.</li> <li>▪ Amenazar a un profesor.</li> </ul>
<b>En cuanto a la relación con los compañeros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pelearse con un compañero.</li> <li>▪ Reírse de un compañero.</li> <li>▪ Quitar las cosas al compañero.</li> <li>▪ Insultar a un compañero en clase.</li> <li>▪ Dar collejas a un compañero o actos similares.</li> <li>▪ Hacer gestos jocosos.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de la recopilación de Fernández (2001:20-21).

Dichas conductas, como acabamos de ver, hacen referencia a las normas establecidas en clase -como por ejemplo, llegar tarde o comer gominolas en el aula-, a las tareas -como puede ser acudir sin los deberes o sin el material correspondiente-, al respeto hacia el docente -como reírse del profesor o ignorar sus órdenes- y, por último, conductas sobre la relación con los compañeros -por ejemplo, pelearse con otro alumno o insultarle-.

Vallés Arándiga (1988: 22) recoge los siete factores que el estudio de Peiró y Carpintero (1978) establece, con una denominación genérica, para estas conductas negativas:

1. *Conductas moralmente inadecuadas y hábitos no aceptados socialmente.*
2. *Dificultades personales de integración social y de relación con los otros.*
3. *Agresividad.*
4. *Enfrentamiento a la autoridad del maestro.*
5. *Alteración de las normas de funcionamiento de la clase.*
6. *Conductas contra otros compañeros.*

Los trastornos de conducta en la infancia y adolescencia engloban un conjunto de conductas que implican oposición a las normas sociales y a los avisos de las figuras de autoridad, cuya consecuencia más destacada es la perturbación, más o menos crónica, de la convivencia con otras personas como los compañeros, los padres, profesores y otros sujetos desconocidos (Fernández y Olmedo, 1999).

Distintas investigaciones indican que, mayoritariamente, los incidentes que rompen con el desarrollo normal de la clase suelen ir asociados a causas menores, y que es la acumulación de un número considerable de estos breves incidentes en un alumno determinado, o el conjunto simultáneo de un número considerable de estudiantes actuando en ese sentido, el que da como resultado al denominado *alumno disruptivo*<sup>66</sup> (Fernández, 2001).

Es muy importante distinguir entre alumnos con una conducta inapropiada pero puntual de los que muestran un patrón persistente de descontrol conductual que provoca alteraciones familiares, escolares y/o sociales<sup>67</sup>. En consecuencia podemos afirmar que, consecuentemente, es esta gravedad, intensidad y frecuencia y el patrón de conducta negativa y disruptiva lo que va a servir para distinguirlos.

### III.III. CAUSAS DE LA CONDUCTA DISRUPTIVA

Según Calvo (2002) los docentes suelen situar las causas de los problemas de conducta disruptiva en factores extrínsecos a lo escolar sin que dependa de sus capacidades para solucionarlos. El autor se basa en el estudio realizado en Badajoz (1999) por Fete-UGT donde la opinión mayoritaria del profesorado, un 44%, atribuye estas causas a factores personales del alumno<sup>68</sup>, el 32% alude a causas familiares<sup>69</sup>, el 10% considera que las causas de la conducta disruptiva se sitúan en la esfera social<sup>70</sup>, el 5% en la administración educativa<sup>71</sup> y el 9% restante habla de etiología escolar<sup>72</sup>.

Por otra parte, Fernández (2006) apunta que en la disrupción influyen diversos factores, siendo en ellos sobre los que se debe trabajar para encontrar soluciones, otorga gran importancia

---

<sup>66</sup> Los docentes suelen denominar a los alumnos con conducta disruptiva como: “*alumnos irrespetuosos, maleducados, gamberros*” (Fernández, 2001:19).

<sup>67</sup> No todo el alumnado con una conducta inapropiada tiene un trastorno del comportamiento. El que un adolescente incumpla normas o muestre rebeldía es un aspecto de la vida sin una connotación patológica en sí mismo.

<sup>68</sup> Entre los que citan el temperamento y los problemas de personalidad.

<sup>69</sup> Entre las causas familiares, los docentes señalan la separación, el tener trabajo ambos cónyuges y la permisividad.

<sup>70</sup> Dentro de la esfera social conciben que la publicidad, la radio, la televisión y la ausencia de conductas adecuadas son las causantes de los comportamientos disruptivos en el alumnado.

<sup>71</sup> La falta de medidas preventivas y la normativa inadecuada para regular los conflictos, son algunos de los aspectos que señalan como causantes de la disrupción.

<sup>72</sup> Los profesores piensan que la aplicación defectuosa de normas o la actitud inadecuada del profesorado puede ser causante de la conducta disruptiva en los discentes.

a la colaboración de toda la comunidad educativa para la búsqueda de las soluciones más efectivas, sin olvidar que esta comunidad se encuentra dentro de los factores implicados.

Para Uruñuela (2012) la disrupción debe plantearse desde la complejidad rechazando la existencia de una única causa y buscando el origen de los problemas del centro no sólo en factores ajenos al mismo, como en los propios alumnos, padres o medios de comunicación sino asumiendo la responsabilidad que se tenga como institución educativa para obtener una mejor comprensión y explicación de cómo transcurre la convivencia en ella.

Calvo (2002) habla de la aparición de esos comportamientos inadecuados al coincidir determinados factores de riesgo, que divide en características personales del alumno, factores educativos, contexto familiar y ambiente social:

- En relación a las características personales del alumnado, se identifican como factores de riesgo:
  - Carencia de habilidades de resolución de conflictos.
  - Falta de autocontrol.
  - Presencia de ideas hostiles.
  - Interpretación de situaciones ambiguas como amenazadoras.
  - Baja capacidad de afrontamiento de estrés.
  - Alto nivel de ansiedad.
  - Retraso escolar ajeno a la presencia de dificultades intelectuales.
  - Tener miedo a ser evaluado y quedar expuesto como incompetente ante el grupo.
  - Presentar indicadores para ser diagnosticado dentro de los trastornos incluidos en el comportamiento perturbador o dentro de los trastornos adaptativos<sup>73</sup>.
- En lo relativo a los factores educativos, se conciben como factores de riesgo:
  - La ausencia de un protocolo de actuación que involucre a todo el profesorado.
  - La falta de consenso sobre cómo actuar con los alumnos con conducta disruptiva.
  - Sistema organizativo en el centro que no facilita la atención individualizada a los estudiantes con estos problemas de conducta.
  - Poco peso en el currículo para que los jóvenes adquieran las competencias social y ciudadana y la autonomía e iniciativa personal.
  - Una metodología poco adaptada a las necesidades educativas de los alumnos con dificultades de aprendizaje.
  - La falta de capacitación de los docentes para gestionar de forma eficaz las situaciones disruptivas.

---

<sup>73</sup> Según el Manual de Diagnóstico DSM IV (2000), refiriéndose al trastorno disocial, negativista desafiante o trastorno de comportamiento perturbador no especificado.

- En el caso del contexto familiar se identifican como factores de riesgo:
  - Las relaciones de parejas conflictivas donde se utiliza la agresión como modo de enfrentarse a los problemas.
  - Relaciones conflictivas entre padres e hijos.
  - Separación de padres, divorcio, trabajo por parte de ambos cónyuges, permisividad excesiva, incumplimiento de castigos y promesas, recompensar a los hijos cuando muestran conductas desconsideradas o de faltas de respeto hacia los demás.
  - Distanciamiento con el centro educativo y desconsideración hacia la tarea educativa que realiza el profesorado.
- En cuanto al ambiente social, se señalan como factores de riesgo:
  - La presencia de modelos de conducta que se apartan de las normas sociales básicas.
  - Los entornos en los que no se valora la educación como una posibilidad de promoción social y personal.

### **III.IV. TRASTORNOS DE LA CONDUCTA**

Atendiendo a la clasificación diagnóstica de la IV Edición (2000) revisada del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR) podemos englobar dentro de los trastornos de conducta<sup>74</sup> al Trastorno de Déficit de Atención con hiperactividad (TDAH), Trastorno Disocial (TD) y al Trastorno Negativista Desafiante (TND).

#### **III.IV.I. Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)**

Es un trastorno del comportamiento que debe iniciarse antes de los siete años para su diagnóstico y cuyos síntomas: falta de atención, impulsividad e inquietud motora, deben estar presentes por lo menos durante seis meses. Otra característica que debe cumplirse para poder hablar de TDAH es que las alteraciones deben estar presentes en dos o más ambientes (por ejemplo, en casa y en el centro educativo).

El DSM-IV-TR señala tres tipos de TDAH basándose en la presencia predominante de déficit de atención, de hiperactividad e impulsividad o de una combinación de ambos.

---

<sup>74</sup> El DSM-IV-TR, American Psychiatric Association, 2000, denomina a los Trastornos de conducta como *Trastornos de la atención y conducta perturbadora*.

### III.IV.I.I. Causas del trastorno

La evidencia científica del trastorno sugiere que es de base genética. Aunque hay una base neurobiológica<sup>75</sup> que genera una predisposición orgánica, son las condiciones del contexto en las que se desenvuelve la persona las que determinan tanto la manifestación del problema como especialmente su evolución (Gamo, 2010). *“Mientras que la etiología biológica se piensa que es central en el TDAH, las variables psicosociales no pueden excluirse, ya que están implicadas en la formación de las conductas problemáticas y en su mantenimiento a lo largo del tiempo”* (Wicks e Israel, 1997:223). También hay que considerar que existen distintos tipos de este trastorno, por ello los factores que influyen también variarán en función del subtipo.

### III.IV.I.II. Sintomatología del trastorno

Este trastorno, como hemos dicho de origen neurobiológico, se caracteriza por tres síntomas clave: déficit de atención, impulsividad e inquietud motora (hiperactividad).

Los alumnos con déficit de atención a menudo no atienden a los detalles, parecen no escuchar cuando se les habla directamente, suelen tener dificultades para mantener la atención en tareas o actividades lúdicas mostrando complicaciones para seguir las instrucciones. Muchas veces dejan sin finalizar las tareas escolares. También les suelen disgustar los ejercicios que suponen un esfuerzo mental sostenido, con frecuencia pierden objetos necesarios para tareas o actividades y a menudo son descuidados en las actividades diarias.

Los adolescentes impulsivos son aquellos que suelen actuar de manera incontrolada, sin pensar, dejándose llevar por los estímulos más inmediatos. La persona impulsiva tiene poco dominio de sí misma y carece de autocontrol. Suelen tener dificultades a la hora de respetar el turno de palabra o tienden a hacer preguntas que ya han sido contestadas, hacer comentarios fuera de lugar o interrumpir conversaciones.

La inquietud motora se refleja en un movimiento excesivo de manos o pies o de balanceo corporal al estar sentado, hay demasiado nivel de actividad en momentos poco adecuados. A menudo presentan dificultades para participar en actividades tranquilas, suelen actuar como si tuviesen un motor, en muchas ocasiones hablan en exceso, son incapaces de permanecer en su tarea cambiando de una para otra, dejándolas inacabadas.

Wicks e Israel (1997) comentan que se plantea que probablemente los problemas de mayor interés vinculados al TDAH sean los escolares, sociales y de conducta.

Siguiendo a los autores mencionados, de cada una de las principales dificultades del TDAH destacaremos los rasgos más significativos:

---

<sup>75</sup> Lo neurobiológico hace referencia al cerebro. En este caso se habla de una causa neurobiológica del TDAH al encontrar niveles bajos de los neurotransmisores conocidos como dopamina y noradrenalina.

- ✓ Problemas escolares y de aprendizaje. Suelen tener un menor rendimiento en los test de inteligencia general. *“Muchos están dentro del intervalo normal, por lo que podría ser que este déficit se dé cuando la hiperactividad sea generalizada y existan problemas del sistema nervioso o de aprendizaje”* (Vázquez, Jarabo y Araújo, 2005:138).

Son niños más propensos al fracaso escolar, tienen un peor rendimiento académico que aquellos que no tienen ese trastorno, considerando que muchos tienen *discapacidades* de aprendizaje. No suelen alcanzar los aprendizajes que parece que sí son capaces de adquirir.

- ✓ Problemas sociales y conductuales:

- a) Son niños difíciles, molestos, perturbadores, desobedientes, intratables y antipáticos aunque la cualidad de sus acciones inoportunas no sean intencionadas.
- b) Tienen un gran efecto social. Son habladores y socialmente activos.
- c) Tienden a ser niños más ruidosos, rápidos y con mayor energía que el resto de compañeros, siendo esta intensidad en sus reacciones, en la mayoría de las ocasiones, desmedida para la situación social.
- d) Muchos niños y adolescentes con este trastorno son física y verbalmente muy agresivos.

### **III.IV.II. Trastorno Disocial (TD)**

Se define como *“desorden de la conducta y constituyen un grupo complicado de problemas emocionales y del comportamiento. Los sujetos que lo padecen tienen mucha dificultad en seguir las reglas y en comportarse de manera socialmente aceptable”* (Gamo, 2010: 5). Se caracteriza por un patrón repetitivo y persistente de conductas transgresoras y antisociales que violan los derechos básicos de las demás personas y las principales normas sociales adecuadas a la edad del sujeto (Wicks e Israel, 1997).

#### **III.IV.II.I. Causas del trastorno**

Dentro de las causas se aluden múltiples factores, entre los que destacan anomalías en el lóbulo frontal del cerebro, una posible base genética que condiciona el temperamento de la persona, los entornos desestructurados, la vivencia de experiencias traumáticas, los problemas sociales y de rechazo de su grupo social de referencia, y la ausencia de pautas educativas adecuadas (Gamo, 2010). Además, Wicks e Israel (1997) subrayan la importancia que tienen las influencias familiares, considerando que el entorno familiar puede ser el núcleo principal donde se aprendan comportamientos agresivos. *“La forma en la que los padres interactúan con los hijos contribuye a la génesis de comportamientos disociales”* (Wicks e Israel, 1997:186).



### III.IV.II.II. Sintomatología del trastorno

Como hemos comentado, la principal característica de este trastorno es la presencia de un patrón repetitivo y persistente de conductas que violan los derechos de las demás personas así como las normas sociales. A continuación presentamos los síntomas que describen las diferentes manifestaciones del trastorno disocial, según el DSM-IV-TR, siendo preciso para poder realizar un diagnóstico de TD la existencia de tres o más de estas conductas durante los últimos doce meses, con al menos una de ellas presente en los últimos seis meses.

**Tabla 14. Criterios del DSM-IV-TR para el diagnóstico de TD.**

<b>1. Agresión a personas y animales</b>
1.1. A menudo fanfarronea, amenaza o intimida a otros. 1.2. A menudo inicia peleas físicas. 1.3. Ha utilizado un arma que puede causar daño físico grave a otras personas. 1.4. Ha manifestado crueldad física con personas. 1.5. Ha manifestado crueldad física con animales. 1.6. Ha robado enfrentándose a la víctima (por ejemplo, ataque con violencia, arrebatar bolsos, extorsión, robo a mano armada). 1.7. Ha forzado a alguien a una actividad sexual.
<b>2. Destrucción de la propiedad</b>
2.1. Ha provocado deliberadamente incendios con la intención de causar daños graves. 2.2. Ha destruido deliberadamente propiedades de otras personas (distinto de provocar incendios).
<b>3. Fraudulencia o robo</b>
3.1. Ha violentado el hogar, la casa o el automóvil de otra persona. 3.2. A menudo miente para obtener bienes o favores o para evitar obligaciones (tira a los otros). 3.3. Ha robado objetos de cierto valor sin enfrentamiento con la víctima (por ejemplo, robos en tiendas pero sin allanamientos o destrozos; falsificaciones).
<b>4. Violaciones graves de las normas</b>
4.1. A menudo permanece fuera de casa de noche a pesar de las prohibiciones paternas, iniciando este comportamiento antes de los trece años de edad. 4.2. Se ha escapado de casa durante la noche por lo menos dos veces, viviendo en la casa de sus padres o en un hogar sustitutivo (o sólo una vez sin regresar durante un largo periodo de tiempo). 4.3. Suele hacer novillos en la escuela, iniciando esta práctica antes de los trece años de edad.

**Fuente:** Adaptado del Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. American Psychiatric Association (2000).

Por lo tanto, observando la Tabla 14, para hablar de un TD el sujeto debe haber realizado conductas -el número de actos señalados líneas atrás y en la temporalidad establecida-

relacionadas con la agresión a personas y animales, destrucción a la propiedad, fraudulencia o robo y violaciones graves de las normas.

### **III.IV.III. Trastorno Negativista Desafiante (TND)**

Es un trastorno de la conducta que se caracteriza por comportamientos recurrentes no cooperativos, desafiantes, negativos, irritables y fastidiosos hacia los padres y otras personas en posición de autoridad que se mantienen por lo menos durante seis meses.

Un componente muy importante en este trastorno es la agresividad (Vázquez, Jarabo, Araújo, 2005). Suele aparecer agresión verbal, insultos o palabras despectivas hacia las otras personas pero sin llegar aún a la agresión física. En el caso de que se produzcan conductas abiertas de agresión a otro, estaríamos probablemente ante un trastorno disocial<sup>76</sup>. En la adolescencia y posterior vida adulta, si no se consigue una regulación de la conducta, el niño con antecedentes negativistas u oposicionistas es un claro candidato a desarrollar un trastorno de la personalidad antisocial.

#### **III.IV.III.I. Causas del trastorno**

Aunque se desconoce la causa exacta del TND existen dos teorías: teoría del desarrollo y teoría del aprendizaje. Mientras que para la primera las actitudes desafiantes y negativas se consideran una continuación de las cuestiones normales del desarrollo que no se resolvieron de forma adecuada durante los primeros años de vida, para la teoría del aprendizaje las características negativas del trastorno son actitudes aprendidas que reflejan los efectos de las técnicas de refuerzo negativo<sup>77</sup> que son empleadas por los adultos.

Entonces, en la teoría del desarrollo los problemas aparecerían ya en el primer y segundo año de vida cuando se tienen dificultades para ser autónomo y separarse de la persona de apego, lo que causaría este trastorno.

---

<sup>76</sup> Pese a que puede darse una evolución desde el TND en la infancia hacia un trastorno disocial en la adolescencia, ambos trastornos se consideran independientes a pesar de que existe entre ellos un evidente solapamiento y una relación evolutiva y jerárquica.

<sup>77</sup> Técnicas que se basan en la aplicación de castigos y/o consecuencias negativas ante la presencia de conductas disruptivas en el adolescente y que pretenden de este modo una disminución o la eliminación de estos comportamientos inadecuados aunque, basándonos en Gamo (2010), en este caso se considera que el empleo de refuerzos negativos incrementa la intensidad y frecuencia de este tipo de conducta consiguiendo así la atención que desea por parte de los adultos.



### **III.IV.III.II. Sintomatología del trastorno**

Según el DSM-IV-TR para hablar de TND debe haber un patrón de comportamiento negativista, hostil y desafiante que, además de que dure, como hemos mencionado anteriormente por lo menos seis meses, deben estar presentes cuatro o más de los siguientes comportamientos:

- a) A menudo se encoleriza e incurre en pataletas.
- b) A menudo discute con adultos.
- c) A menudo desafía activamente a los adultos o rehúsa cumplir sus obligaciones (se niega a acceder a sus solicitudes).
- d) A menudo molesta deliberadamente a otras personas.
- e) A menudo acusa a otros de sus errores o mal comportamiento.
- f) A menudo es susceptible o fácilmente molestado por otros.
- g) A menudo es colérico y resentido (suele estar enfadado o tener facilidad para enojarse con los demás).
- h) A menudo es rencoroso o vengativo.

Además, la conducta debe ser lo suficientemente severa como para interferir en su habilidad para funcionar en la escuela, hogar o la comunidad y ese comportamiento no ha de provenir de algún otro trastorno, como por ejemplo la depresión, ansiedad u otra alteración conductual.

## **III.V. TÉCNICAS DE INTERVENCIÓN**

Las Técnicas de Modificación de Conducta -TMC- engloban un amplio conjunto de herramientas, objetivos y enfoques teóricos que comparten unas características clave que posibilitan unificarlas en la misma denominación. El objeto de intervención es la modificación o eliminación de determinados comportamientos desadaptados sustituyéndolos por otros adaptados. Mediante la intervención se pretende lograr un cambio conductual observable y medible sea en la conducta motora, en la fisiológica o en la cognitiva (Labrador, 2008).

Basándonos en nuestra investigación teórica y en la propia experiencia, vamos a exponer aquellas que suelen considerarse más importantes y utilizadas<sup>78</sup>.

---

<sup>78</sup> Conviene transmitir que para cada autor o en cada contexto o circunstancia es, obviamente, más útil una u otra técnica.

**Tabla 15. Principales técnicas de modificación de conducta.**

<b>1. Técnicas operantes: desarrollo de conductas</b>
1.1 Programa de reforzamiento 1.2 Moldeado 1.3 Encadenamiento 1.4 Desvanecimiento
<b>2. Técnicas operantes: reducción de conductas</b>
2.1 Extinción 2.2 Tiempo fuera de reforzamiento 2.3 Costo de respuesta
<b>3. Técnicas operantes: sistemas de organización de contingencias</b>
3.1 Economía de fichas 3.2 Contratos conductuales
<b>4. Técnicas de autocontrol</b>
<b>5. Condicionamiento encubierto</b>
<b>6. Entrenamiento en autoinstrucciones</b>
<b>7. Solución de problemas</b>
<b>8. Técnicas de control de estrés</b>
<b>9. Detención del pensamiento</b>
<b>10. Entrenamiento en habilidades sociales</b>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Labrador (2008).

En las siguientes hojas de este capítulo vamos a presentar la explicación de las diez técnicas que acabamos de mostrar en la Tabla 15.

### **III.V.I. Técnicas operantes: desarrollo de conductas**

Las técnicas para la instauración, desarrollo y generalización de nuevas conductas así como las que pretenden su disminución o eliminación se denominan técnicas operantes y sus orígenes se localizan en los trabajos de Thorndike sobre aprendizaje animal, donde comprueba que las conductas que conducen a un resultado positivo son las que suelen repetirse mientras que las que conducen a un resultado negativo dejan de emitirse. Para los autores de esta orientación lo que importa como objeto de estudio son sólo los elementos de la relación estímulo-respuesta. Se supone que las conductas están controladas por su influencia en el ambiente (Labrador, 2008).

#### **III.V.I.I. Programa de reforzamiento**

Es útil para fortalecer o hacer más frecuentes y/o duraderas determinadas conductas de la persona. Un programa de este tipo tiene que incluir los siguientes pasos que recoge Labrador

(2008): definición de la conducta, búsqueda y selección de reforzadores, programa de refuerzo y aspectos contextuales.

#### **III.V.I.I.I. Definición de la conducta**

Para poder establecer la línea base (conducta inicial) y ver si el programa alcanza los objetivos prefijados, es necesario que el comportamiento que se desee trabajar esté definido en términos operativos, observables y mensurables y si es posible, incluyendo cuándo y dónde se va a realizar la conducta.

#### **III.V.I.I.II. Búsqueda y selección de reforzadores**

Los reforzadores que se utilicen pueden ser: comestibles -por ejemplo, chocolates y galletas-; tangibles -monedas, pintalabios-; cambiables -fichas de póquer, flores de cartón-; de actividad -quince minutos de permiso para hablar por teléfono, jugar al baloncesto-; sociables -alabanzas específicas, abrazos<sup>79</sup>-. Los reforzadores elegidos deben ser administrados sólo si la conducta deseada se ha emitido y lo más pronto posible una vez que ésta aparece.

Los reforzadores deben tener una serie de características: ser agradables para la persona, suficientemente potentes, estar presentes en el medio habitual del joven, disponibles sólo por el administrador del programa y, si es posible, que sean naturales.

#### **III.V.I.I.III. Programa de refuerzo**

*“Se denomina programa de refuerzo la regla que especifica qué emisión de la conducta, dentro de una serie de ellas, va a ser reforzada (si es que lo va a ser alguna). Los programas de reforzamiento pueden ser continuos (se refuerzan todas las apariciones de la conducta) o intermitentes (sólo se refuerzan algunas)”* (Labrador, 2008:292).

El refuerzo continuo es muy frecuente y útil durante la fase de adquisición de la conducta, al permitir que se obtenga refuerzo siempre posibilitando un aprendizaje más rápido. No obstante, al avanzar la intervención y para lograr que las conductas deseadas sean más resistentes a la extinción y no se caiga en el cansancio, es preferible optar por el reforzamiento intermitente.

---

<sup>79</sup> Los ejemplos de reforzadores que hemos expuesto son algunos de los que citan Crespo y Larroy (1998) pero deben ser elegidos aquellos adecuados para cada alumno, según su edad y gustos.

#### **III.V.I.IV. Aspectos contextuales**

Los aspectos contextuales hacen referencia a otra consideración que debe tenerse en cuenta al aplicar un programa de reforzamiento: cómo, cuándo, dónde y quién va a dirigir y encargarse del programa.

#### **III.V.I.II. Moldeado**

El moldeamiento consiste en reforzar sistemáticamente cada pequeño paso o aproximación a la conducta final, es decir la que se desea adquirir. Vallés (1988) comenta el siguiente ejemplo: si la conducta final es la de aumentar el contacto social de un alumno con sus compañeros, deberán ser reforzados los pasos concebidos como aproximativos a dicha conducta, como lo sería el dirigir la mirada a un compañero, entablar un diálogo breve, responder a preguntas formuladas por otro alumno de la clase e iniciar un juego.

Cuando la conducta sea lograda se pasa a un reforzamiento intermitente de la misma total y definitiva.

#### **III.V.I.III. Encadenamiento**

La técnica del encadenamiento supone descomponer una conducta compleja en otras sencillas, de manera que cada una de ellas suponga un eslabón de la cadena.

Es decir, se enseña al sujeto una conducta compleja a partir de otras más simples que ya es capaz de realizar. La adquisición de la conducta se produce mediante el reforzamiento de los *eslabones*, los cuales son estímulos reforzadores para la respuesta anterior y estímulos discriminativos para la siguiente. Larroy (2008:299) lo ejemplifica de la siguiente manera:

*“Si una chica quiere prepararse para salir a la calle tendrá que realizar distintas conductas como ducharse, vestirse, peinarse...De manera que cada uno de estos actos funciona como estímulo discriminativo del siguiente (si ya me duché, ahora tengo que vestirme) y como reforzador del anterior (poder peinar-me es el reforzador de haberme vestido, que a su vez es el reforzador de haberme duchado)”.*

#### **III.V.I.IV. Desvanecimiento**

Técnica que suele usarse asociado a la del moldeamiento. El procedimiento consiste en introducir una ayuda -para que la persona aprenda la conducta que se desea- e ir-la retirando progresivamente cuando el comportamiento se ha aprendido y consolidado. El desvanecimiento permite que las conductas se mantengan sin un apoyo externo.

Teniendo en cuenta lo comentado hablamos de dos fases:

- a) Fase aditiva. Se le proporciona ayuda hasta que logre emitir la conducta objetivo.
- b) Fase sustractiva. Las ayudas se van retirando gradualmente hasta que la conducta se puede emitir sin ningún apoyo externo.

### **III.V.II. Técnicas operantes: reducción de conductas**

Otra forma de modificar el comportamiento de las personas es la reducción o eliminación de conductas. La manera en que se van a reducir o eliminar consiste en hacer que a éstas no le sigan contingencias positivas<sup>80</sup> -retirada de estímulos reforzadores- y que vayan seguidas por contingencias negativas -presentación de estímulos aversivos-. Como expresa Labrador (2008), es muy raro que solamente se desee reducir o eliminar una conducta, casi siempre el objetivo real es que se presente otra más adecuada, por ello tan importantes son los esfuerzos por la eliminación o reducción de determinados comportamientos como los dirigidos al desarrollo y mantenimiento de otras conductas alternativas más aceptables.

#### **III.V.II.I. Extinción**

Procedimiento en el que se retira el reforzamiento de una conducta que con anterioridad había sido reforzada. Consiste en ignorar la conducta anómala pero prestar atención a la que se desea para aumentar la probabilidad de su ocurrencia. Es muy eficaz para eliminar una conducta a medio y largo plazo ya que al no obtener refuerzo, suele dejar de emitirse.

La aplicación de la extinción es muy indicada para problemas de conducta leves que se producen en el aula<sup>81</sup> (Vallés, 1988).

Hay unas características que tienen que tenerse en cuenta a la hora de utilizar esta técnica (Labrador, 2008):

- a) La aplicación de la extinción produce en el inicio de su aplicación un aumento en la tasa de aparición de la conducta, y también variaciones en su forma.
- b) Después de esos primeros momentos la extinción logra una reducción progresiva en la conducta que puede llegar a la total eliminación.
- c) Pasado cierto tiempo es probable que la conducta extinguida vuelva a aparecer de manera espontánea pero si se mantiene la extinción, la conducta volverá a desaparecer con rapidez y cada vez será menos probable su reaparición.

---

<sup>80</sup> Las contingencias hacen referencia a la relación existente entre la conducta y los cambios ambientales que la siguen -las consecuencias- (Labrador, 2008).

<sup>81</sup> La extinción no puede aplicarse en la modificación de conducta agresiva porque podría poner en peligro la integridad física de los adolescentes involucrados.

- d) La reducción gradual de la conducta va a depender de la historia y el programa de reforzamiento que han mantenido dicha conducta<sup>82</sup>.
- e) El uso de la extinción puede facilitar la aparición de conductas emocionales negativas, como el malestar, y de conductas agresivas.

### III.V.II.II. Tiempo fuera de reforzamiento

Técnica que consiste en sacar a la persona de la situación (o retirar ésta) en la que se está obteniendo reforzamiento de manera contingente a la emisión de la conducta que se desea reducir. Es importante valorar que el tiempo fuera de reforzamiento es menos eficaz que la extinción y su efecto suele ser temporal y no permanente, debido a que una vez se pone fin a esta técnica la persona vuelve a las condiciones habituales anteriores, siendo lógico que la conducta vuelva a aparecer.

Las características de la técnica de tiempo fuera de reforzamiento pueden resumirse en los siguientes puntos (Labrador, 2008):

- a) Esta técnica produce una reducción relativamente rápida de la conducta a la que sigue.
- b) La reducción o supresión puede ser mantenida, aunque es poco esperable, o temporal.
- c) Como mencionamos líneas atrás, requiere sacar a la persona de la situación en la que recibe reforzamiento o retirar dicha situación.
- d) Sólo puede usarse durante un periodo de tiempo, en general breve. Luego el sujeto vuelve al ambiente inicial.
- e) Puede ser concebida como una técnica *punte* para alterar el ambiente de manera definitiva o para desarrollar conductas alternativas a la que se quiere eliminar.
- f) Recalcamos de nuevo que la historia y el programa de mantenimiento que han sostenido dicha conducta tienen un papel muy importante para la reducción de la misma así como también depende del valor reforzante del ambiente del que se retira a la persona por la emisión de la conducta.

### III.V.II.III. Costo de respuesta

Procedimiento que se basa en la retirada de un reforzador ante la conducta no deseada, de ahí que también reciba la denominación de *castigo negativo*. Puede aplicarse cuando no es posible recurrir a la extinción o el tiempo fuera ya que no es necesario haber identificado el reforzador que mantiene la conducta, ni manipular esos reforzadores o quitar a la persona de la

---

<sup>82</sup> Si una conducta ha sido siempre reforzada, el efecto de la extinción será más rápido que si sólo fuera reforzada algunas veces.

situación de reforzamiento. Para que sea una técnica eficaz, el reforzamiento que se retire debe ser muy importante para la persona.

Dentro de las características de esta técnica, destacan (Labrador, 2008):

- a) Reducción rápida y completa de la conducta.
- b) No es imprescindible identificar ni controlar los reforzadores que mantienen la conducta.
- c) Es imprescindible que la persona disponga de una reserva de reforzadores y que éstos puedan ser retirados.
- d) Pasado un cierto tiempo es posible que la conducta reaparezca espontáneamente pero si se mantiene el costo de respuesta volverá a desaparecer y cada vez será menos probable su reaparición.
- e) El uso de esta técnica con frecuencia facilita respuestas emocionales negativas y/o agresivas, más que con los procedimientos de extinción y tiempo fuera de reforzamiento.

### **III.V.III. Técnicas operantes: sistemas de organización de contingencias**

Dentro de estas técnicas vamos a ver la economía de fichas y los contratos conductuales.

#### **III.V.III.I. Economía de fichas**

Técnica específica para desarrollar conductas incipientes. De gran utilidad, en algunos casos, para la disminución de aquellas problemáticas. Consiste en establecer un sistema de refuerzo mediante la utilización de unas fichas con las que se premian las conductas deseadas. Cuando el alumno realiza la conducta que previamente se ha determinado se le entrega una ficha que puede intercambiar por los reforzadores de apoyo materiales y/o sociales que se ha acordado con el profesor o la persona encargada de administrar esta técnica. Se utiliza el término economía porque recuerda a un sistema económico en el que se *paga* o *cobra* cierta cantidad de fichas por la emisión de determinadas conductas. Para que sea utilizada correctamente, el profesor o la persona encargada de su implementación y el alumno deben fijar con claridad tanto el valor de las fichas como las conductas que van a ser premiadas.

Por lo tanto son tres los elementos básicos de un programa de economía de fichas: las fichas, los reforzadores de apoyo (son los reforzadores por los que pueden cambiarse las fichas) y las conductas (debiendo especificarse las que son deseables y las que no lo son).

Como refleja Labrador (2008) la implementación de un programa de economía de fichas implica tres fases:



- 1) Muestreo de la ficha. El objetivo de esta fase es convertir a la ficha en un reforzador generalizado. Darles valor. Para ello es imprescindible que asocien la ficha que se le va a entregar con una serie de reforzadores de interés para el alumno. Es útil registrar la conducta a modificar para establecer la línea-base.
- 2) Establecimiento del programa de economía de fichas. A partir de este momento sólo se van a entregar fichas de manera contingente con las conductas que se deseen modificar o incrementar. Previamente se delimitan y definen las conductas a modificar; se establecen las contingencias en fichas; se seleccionan e indican los reforzadores de apoyo; se determina el momento y lugar de entrega de las fichas; se establece el valor de intercambio de las fichas por reforzadores así como el lugar donde se va a producir ese intercambio; se eligen los encargados de entregar las fichas y cambiarlas por reforzadores<sup>83</sup> y se hace un registro de las conductas, fichas y reforzadores obtenidos por cada persona.
- 3) Desvanecimiento o finalización del control de las conductas por fichas. El objetivo final de una economía de fichas es que una vez instaladas y consolidadas las conductas deseadas éstas se pongan bajo control de las condiciones habituales del medio, retirando las fichas. Se van a ir sustituyendo las fichas por otros reforzadores generalizados como por ejemplo, la aprobación, las alabanzas, privilegios, etc.

### **III.V.III.II. Contratos conductuales**

Los contratos conductuales son una técnica específica para el desarrollo y/o disminución de determinadas conductas. Son documentos escritos donde se especifican las conductas que una o varias personas están de acuerdo en realizar y las consecuencias que obtendrá por realizarlas o no llevarlas a cabo. El contrato debe haberse establecido en torno a una negociación previa de modo que lo que esté expresado en el documento sea un fiel reflejo del acuerdo negociado (Labrador, 2008).

Siguiendo a Vallés (1988), para lograr que el contrato conductual tenga mayor eficacia en su elaboración y puesta en práctica, deben tenerse en cuenta algunos aspectos:

- a) El contrato debe ser negociado entre las partes que intervienen.
- b) Deben explicitarse con claridad las conductas, en términos positivos, que el alumno debe realizar y las consecuencias positivas que obtendrá al realizarlas, así como las consecuencias negativas por su incumplimiento.
- c) El contrato debe ser revisado periódicamente para evaluar su cumplimiento e introducir las modificaciones o ajustes necesarios si fuese preciso.

---

<sup>83</sup> Es conveniente, para evitar que una persona se convierta en un estímulo discriminativo para la emisión de conductas y que éstas sólo se emitan en su presencia, que sean varias las personas encargadas de entregar las fichas. En el intercambio de las fichas por reforzadores, una vez superados los momentos iniciales sí puede ser sólo una persona la encargada de esta tarea.

- d) En la medida de lo posible deben irse eliminando gradualmente los reforzadores materiales por los sociales y/o de actividad.
- e) En algunos casos puede que los alumnos sólo precisen de la explicitación de normas concretas de comportamiento para autoconducirse debido a la falta de éstas en el entorno familiar.
- f) Como procedimientos complementarios pueden realizarse autorregistros.
- g) Esta técnica está indicada para alumnos a los que se les supone cierta capacidad de responsabilidad en su comportamiento, siendo generalmente inefectivo con niños pequeños o con escasa capacidad comprensiva.
- h) El periodo de vigencia del contrato debe durar hasta que se consoliden las conductas-objetivo propuestas y después de haber sido sometido a las oportunas revisiones de modificación<sup>84</sup>.

El contrato conductual es fácil de usar y si está bien hecho consigue que las personas que deben modificar sus conductas estén muy motivadas y contentas por hacerlo.

### **III.V.IV. Técnicas de autocontrol**

Son técnicas utilizadas para *“enseñar al alumno a observar su propio comportamiento e implicarle de este modo en el proceso de modificación de su conducta-problema”* (Vallés, 1988:136). Se articula sobre la capacidad que tenemos las personas para alterar nuestros comportamientos, potenciando las posibilidades de adaptación al poder ir ajustando nuestras acciones a los diferentes contextos y situaciones.

Algunas de las más fáciles para utilizar en el aula son la estrategia de autoobservación y autorregistro.

#### **III.V.IV.I. Autoobservación y autorregistro**

Es lógico que para que una persona pueda llevar a cabo estrategias para controlar y cambiar sus conductas tiene que ser consciente de ellas, prestando atención a los aspectos más relevantes de su comportamiento, las condiciones en las que se produce y los efectos que tiene. De ahí la importancia de la autoobservación mediante la cual se recogen datos de manera sistemática sobre las formas habituales de comportarse, permitiendo diseñar un plan de modificación de conducta más eficaz.

---

<sup>84</sup> Es una técnica muy aplicada en diversos ámbitos e incluso muy efectiva con adultos. *“Hay contratos que pueden durar toda la vida sin implicar condiciones especiales o artificiales”* (Labrador, 2008:356).

En este proceso de autoobservación y para que se refleje fielmente la propia conducta, es muy útil la utilización de algún tipo de autorregistro<sup>85</sup> donde se tome nota de aspectos como la frecuencia, intensidad o duración de la ocurrencia de la conducta objeto de intervención.

Como sostiene Labrador (2008) la técnica de autoobservación y autorregistro cumple dos funciones: se recoge la actuación precisa para plantearse criterios de actuación realistas y evalúa los posibles cambios y ajustes en la actuación; además puede ser un motivador eficaz para el cambio de conducta.

Coincidiendo con Vallés (1988:138) consideramos de gran utilidad, una vez que el alumno está habituado a registrar y comparar los datos de su autoobservación, entrenarle a interpretar y valorar las circunstancias y situaciones en las que se dan las conductas-problema. El autor menciona algunas pautas para dicha interpretación:

*“¿Por qué he hecho esto?; ¿quién me ha obligado a hacerlo?; ¿para qué lo he hecho?; ¿cómo me encuentro después de hacerlo?; ¿quién estaba conmigo?; ¿acaso estaba aburrido, cansado?; ¿cuál ha sido el verdadero motivo de...?; ¿me encuentro más feliz o más fastidiado?; ¿qué ha ocurrido después de...?; ¿qué cosas o condiciones han hecho que me comportase de ese modo?, etc.”.*

La respuesta a estas cuestiones puede facilitar al adolescente, como hemos sugerido, un mejor conocimiento y manejo de las situaciones o circunstancias que actúan negativamente sobre él induciéndole a actuar de tal manera.

### **III.V.V. Condicionamiento encubierto**

Procedimiento desarrollado por Joseph Cautela consistente en la modificación de la conducta a través de la imaginación. Se denomina encubierto precisamente porque el alumno imagina tanto las conductas, pensamientos y sentimientos como sus consecuencias. Estamos ante un modelo teórico que se refiere a un conjunto de técnicas que mediante el uso de la imaginación pretenden alterar la frecuencia de las respuestas a través de la manipulación de las consecuencias también en la imaginación.

En el condicionamiento operante se postula que existe homogeneidad entre las conductas manifiestas y las encubiertas; interacción entre los procesos encubiertos y los observables y aprendizaje, tanto los procesos encubiertos como los observables se rigen de forma similar por las leyes del aprendizaje. En el condicionamiento encubierto es muy

---

<sup>85</sup> Para mantener el seguimiento de la técnica y que no disminuya su aplicación por el esfuerzo que suponga, suele ser una buena ayuda el transferir los datos observados y registrados a un gráfico en el que se van recogiendo desde el inicio. De esta manera sirve para recordar la tarea además de ser un elemento reforzante al apreciar la evolución que muestra que la meta propuesta está más próxima.

importante, como afirma Kearney (2006), que la persona se imagine tal como se ve realmente, experimentando los acontecimientos tan vívidamente como sea posible.

Cuando el sujeto comprende la importancia de los pensamientos, imágenes y sentimientos sobre el comportamiento, es cuando el terapeuta o la persona encargada de su aplicación le demuestra, mediante ejemplos claros, la posibilidad de modificarlos a través del aprendizaje.

El condicionamiento encubierto estaría conformado por el refuerzo positivo y el refuerzo negativo.

### **III.V.V.I. Refuerzo positivo encubierto**

Con esta técnica se pretende aumentar la frecuencia de la aparición de una conducta deseable a través del reforzamiento positivo en imágenes. Debe imaginarse la conducta-objetivo y seguidamente una imagen reforzante para él.

### **III.V.V.II. Refuerzo negativo encubierto**

Con el refuerzo negativo se pretende aumentar la conducta de huida o evitación de estímulo aversivo. La respuesta que se quiere incrementar provoca la detención del estímulo aversivo. La persona debe imaginarse tanto la situación que se quiere modificar en la vida real como el acontecimiento aversivo<sup>86</sup>.

### **III.V.VI. Entrenamiento en autoinstrucciones**

El Entrenamiento en autoinstrucciones se remonta a los primeros trabajos llevados a cabo por Meichenbaum (1897)<sup>87</sup> en la década de los sesenta con niños hiperactivos y agresivos.

Mediante esta técnica se modifica el diálogo interno que un sujeto realiza ante cualquier tarea o problema, sustituyéndolo por unas autoinstrucciones que, en general, son más útiles para llevar a cabo dicha actividad. El entrenamiento incluye varios pasos que el terapeuta y el niño o adolescente ejecutan de manera alternativa mientras realizan tareas relativamente simples. Los cinco pasos básicos del entrenamiento en autoinstrucciones son (Kazdín, 1988; Labrador, 2008):

---

<sup>86</sup> El refuerzo negativo encubierto suele utilizarse cuando otros procedimientos encubiertos han fracasado. Aunque algunos psicólogos y profesionales temen que se incremente tanto el miedo al estímulo aversivo que se generen problemas adicionales, Labrador (2008) expone que su aplicación práctica evidencia lo contrario al comprobarse que es más fácil que se presente una disminución progresiva de la aversión que un proceso de saciación o habituación.

<sup>87</sup> Psicólogo canadiense-estadounidense, considerado como uno de los gestores de la *revolución cognitiva* que terminó con la hegemonía del conductismo Skinneriano. Sus aportes más sobresalientes son la estrategia de la inoculación de estrés y el tratamiento de la ira y la violencia.

1. Modelado cognitivo. El terapeuta ejecuta una tarea mientras habla consigo mismo en voz alta.
2. Guía externa en voz alta. El niño o adolescente ejecuta la misma tarea bajo instrucciones del terapeuta.
3. Autoinstrucciones en voz alta. El menor guía, mediante autoinstrucciones en voz alta, cada uno de los pasos para ejecutar la tarea.
4. Autoinstrucciones enmascaradas. El niño o joven repite la ejecución de la tarea con las mismas autoinstrucciones que antes sólo que ahora son murmuradas en voz baja.
5. Autoinstrucciones encubiertas. La conducta es guiada mediante autoinstrucciones internas, pensadas, sin ser expresadas oralmente.

El entrenamiento en autoinstrucciones puede emplearse en multitud de tareas adaptándolo en función de los requerimientos de la actividad y de las características personales del sujeto que va a ser entrenado. No obstante los problemas en los que es conveniente este tipo de técnicas son: problemas secundarios a la impulsividad de la persona y los secundarios a autoinstrucciones negativas o interferentes con la realización de la tarea, como puede ser la ansiedad. Además como expresa Labrador (2008) la literatura recoge la eficacia de esta técnica en otros casos como lo son la falta de autocontrol, problemas relacionados con dificultades de resistencia a la tentación, tolerancia a la estimulación aversiva, dificultades de aprendizaje y solución de problemas.

### **III.V.VII. Solución de problemas**

La terapia de solución de problemas surge en los años 70 dentro de las teorías cognitivas, mediante la cual la persona intenta identificar o descubrir soluciones a los problemas específicos que se le van presentando. En la solución de problemas tienen un papel muy importante las emociones (D’Zurilla y Nezu, 2007), en ella habría tres fuentes principales de activación emocional: la situación problemática objetiva, la orientación hacia el problema y el estilo de solución de problemas.

Esta técnica consta de cinco pasos secuenciales: orientación hacia el problema, definición y formulación del problema, generación de soluciones alternativas, toma de decisiones y, por último, puesta en práctica y verificación de la solución (ver Tabla 16).

**Tabla 16. Componentes del proceso de solución de problemas.**

<b>1. Orientación hacia el problema</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fomentar las creencias de autoeficacia.</li> <li>▪ Saber reconocer los problemas.</li> <li>▪ Ver los problemas como retos.</li> <li>▪ Usar y controlar las emociones en la solución de problemas.</li> <li>▪ Aprender a parar y pensar antes de actuar.</li> </ul>
<b>2. Definición y formulación del problema</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recopilar información relevante sobre el problema basada en hechos.</li> <li>▪ Clarificar la naturaleza del problema.</li> <li>▪ Establecer una meta realista de solución de problemas.</li> <li>▪ Reevaluar el significado del problema para el bienestar personal y social del individuo.</li> </ul>
<b>3. Generación de soluciones alternativas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Principio de la cantidad.</li> <li>▪ Principio del aplazamiento del juicio.</li> <li>▪ Principio de la variedad.</li> </ul>
<b>4. Toma de decisiones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Anticipación de los resultados de la decisión.</li> <li>▪ Evaluar (juzgar y comparar) los resultados de la solución.</li> <li>▪ Preparar un plan para la solución.</li> </ul>
<b>5. Puesta en práctica y verificación de la solución</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Realización de la conducta elegida.</li> <li>▪ Autoobservación de la conducta y/o del resultado.</li> <li>▪ Autoevaluación, comparando el resultado actual con el resultado esperado.</li> <li>▪ Autorreforzamiento.</li> <li>▪ (Si el resultado no ha sido el esperado) Investigar el proceso y hacer los cambios necesarios para llegar a un resultado satisfactorio.</li> </ul>

**Fuente:** Labrador (2008: 467).

Para conocer un poco más sobre los componentes del proceso de solución de problemas que se observan en la anterior tabla, hacemos una breve anotación sobre cada una de las cinco fases o secuencias:

Fase 1. Orientación hacia el problema. Es una fase básica, si no se produce de manera adecuada todo el procedimiento falla. Es esencial que la persona antes de intentar solucionar su problema adopte una actitud positiva y optimista hacia éste y sus propias habilidades. En esta primera fase, como refleja Labrador en la tabla anterior, debemos lograr fomentar las creencias de autoeficacia, saber reconocer las dificultades, verlas como retos, usar y controlar las emociones en la solución de problemas y aprender a parar y pensar antes de actuar.

Fase 2. Definición y formulación del problema. Cuando la persona asume la existencia de problemas y que se pueden encontrar soluciones adecuadas, esta fase de definición y formulación del problema es de vital importancia. Hay que recopilar información relevante sobre el problema basada en hechos, clarificar su naturaleza, establecer una meta realista de solución y reevaluar el significado del problema para el bienestar personal y social del individuo.



- Fase 3. Generación de soluciones alternativas. El objetivo de esta tercera fase es llegar a disponer de tantas soluciones alternativas como sea posible para maximizar la probabilidad de optar a la mejor solución<sup>88</sup>. Se utilizan tres principios: principio de la cantidad, del aplazamiento del juicio y de la variedad. El principio de la cantidad se basa en la consideración de que cuantas más soluciones alternativas se planteen, mayor calidad de ideas habrá disponibles. El principio del emplazamiento se refiere a que la persona creará mejores soluciones si no tiene que evaluarlas en ese instante. Y el principio de la variedad afirma que cuanto mayor es la variedad de ideas de solución, más ideas de buena calidad serán descubiertas.
- Fase 4. Toma de decisiones. El objetivo de la toma de decisiones es evaluar las alternativas de solución disponibles y seleccionar la mejor o mejores para ponerla en práctica en la situación problemática.
- Fase 5. Puesta en práctica y verificación de la solución. Se evalúa el resultado de la solución y se verifica la efectividad de la estrategia de solución elegida en la situación problemática de la vida real.

### III.V.VIII. Técnicas de control de estrés

Principalmente gracias a los trabajos de Lazarus, en el último tercio del S. XX el concepto de estrés empieza a estar bien definido y a desarrollarse con gran difusión las estrategias de afrontamiento. Define el concepto de estrés refiriéndose a las interrelaciones que se producen entre la persona y el contexto en el que vive. El estrés se genera cuando la persona valora lo que sucede como algo que supera los recursos con los que cuenta y pone en peligro su bienestar personal.

Más adelante, este autor aporta un nuevo concepto, el afrontamiento del estrés. Lo que plantea Lazarus es que ante situaciones estresantes, las personas despliegan unos *“esfuerzos cognitivos y conductuales cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo”* (Lazarus y Folkman, 1986: 164).

Compartimos la idea de Lazarus y Folkman (1986) según la cual cada persona tiene una manera determinada de afrontar el estrés, siendo muchos los factores que pueden influir en ello. Destacan el estado de salud o la energía física de la persona; pero también las creencias existenciales que se tengan, religiosas o no; las creencias generales relativas al control que podemos ejercer sobre el medio y sobre nosotros mismos; la motivación, así como las

---

<sup>88</sup> En la fase de generación de soluciones alternativas si la persona no da generado ninguna, el terapeuta puede sugerir algunas poco realistas o claramente inapropiadas que suele servir para que la persona proporcione otras alternativas y éstas más realistas.



capacidades para la resolución de problemas o las habilidades sociales. Además, Lazarus añade el apoyo social y los recursos materiales como otros factores que hay que tener en cuenta.

El entrenamiento en inoculación de estrés<sup>89</sup> desarrollado por Meichenbaum (1987) y encuadrado en el paradigma cognitivista es una excelente aproximación al manejo de situaciones problemáticas sobre todo de gran utilidad para alumnos agresivos (Vallés, 1988). Meichenbaum plantea tres fases en el procedimiento de entrenamiento en inoculación de estrés y que vamos a sintetizar a continuación.

1. Fase de conceptualización o educativa. Es primordial la recogida e integración de datos. Hay que definir el problema, concretando su naturaleza y gravedad. Toda la información adquirida a través de la entrevista puede completarse con pruebas psicológicas, evaluaciones conductuales, etc. Es importante que el alumno sugiera posibles estrategias para detectar las variables que pueden estar influyendo en su problema.
2. Fase de adquisición de habilidades y fase de ensayo. Es el momento de entrenar en aquellas habilidades en las que la persona tiene menos dominio o en las que presenta carencias. El autor de este procedimiento comenta que suele comenzarse por un entrenamiento en relajación pero que deben aprovecharse todas las estrategias que puedan ayudar al alumno. De gran utilidad son las estrategias cognitivas como la reestructuración cognitiva<sup>90</sup>, la resolución de problemas y el entrenamiento autoinstruccional.
3. Fase de aplicación y consolidación. En esta última fase debe irse del ensayo en la imaginación a la aplicación en la vida real, consolidando la conducta adecuada ante situaciones estresantes.

### III.V.IX. Detención del pensamiento

La detención del pensamiento -inventada por Bain en la década de 1920 y adaptada por Wolpe a finales de la década de 1950- es una técnica de autocontrol efectiva para evitar los pensamientos no deseados que se repiten continuamente en ciertas ocasiones y que llevan a sensaciones desagradables. *“La detención del pensamiento se centra en eliminar o reducir la frecuencia y duración de los pensamientos, imágenes o recuerdos desadaptativos y recurrentes, sin entrar a cuestionar su contenido”* (Labrador, 2008: 549). El objetivo es poner en marcha

<sup>89</sup> Esta denominación se debe según Appley y Trumbull (1967) y Mc Grath (1970) a que en su contenido teórico ponen de relieve la necesidad de que el alumno amplíe su repertorio de habilidades y destrezas para hacer frente activa y de manera eficaz a las situaciones que generan estrés (citado en Vallés, 1988:117).

<sup>90</sup> Estrategia general destinada a modificar el modo de interpretación y valoración subjetiva mediante el diálogo, el modelado y la práctica de hábitos cognitivos nuevos.

dos estrategias diferentes: por un lado como hemos dicho, interrumpir el pensamiento desagradable y por otra parte sustituirlo por imágenes o escenas que dificulten su reaparición.

Esta técnica se desarrolla en una serie de pasos:

1. Determinar cuáles son los pensamientos desadaptativos. Para comenzar con esta técnica debemos detectar cuáles son los pensamientos que repetimos más comúnmente y que nos proporcionan mayor malestar.
2. Focalizar la atención en el pensamiento perturbador. Es necesario buscar un lugar tranquilo, relajado. Hay que imaginar, con tantos detalles como se pueda, una situación en la que suele aparecer el pensamiento perturbador. Después de imaginarlo hay que pasarlo a pensamientos normales e ir alternando entre pensamientos perturbadores y pensamientos no perturbadores.
3. Interrupción del pensamiento no deseado. La detención inicialmente se efectúa utilizando un estímulo externo -como por ejemplo gritando ¡basta! o dando una palmada- que sea tan intenso como para cambiar el foco de atención de la persona e interrumpir el flujo del pensamiento. De esta manera, la persona va entrenando para escapar de los pensamientos intrusivos cuando aparecen.
4. Sustitución del pensamiento. En la última fase, es necesario buscar varias alternativas positivas y saludables a un pensamiento perturbador, siendo útil la elección de frases personales que destaquen la valía de la persona y/o de recuerdos agradables y relajantes. Una vez elegidas varias frases para cada pensamiento perturbador, éste debe ser sustituido por los saludables.

### **III.V.X. Entrenamiento en habilidades sociales**

Para Kazdín (1985) el entrenamiento en habilidades sociales tiene su justificación en el hecho de que los problemas de conducta de los niños son básicamente problemas interpersonales. Este autor afirma que este adiestramiento se dirige al *“desarrollo de una variedad de habilidades interpersonales (...). Por lo general, el entrenamiento incluye varios procedimientos para desarrollar las habilidades, incluyendo instrucciones, modelamiento por parte del terapeuta, práctica por parte del niño, retroalimentación correctora y reforzamiento social (aprobación) de la actuación apropiada”* (Kazdín, 1985:123).

La esencia del entrenamiento de las habilidades sociales, que puede ser individual o grupal, radica en el intento de aumentar la conducta adaptativa y prosocial enseñando las habilidades necesarias para que se produzca una interacción social satisfactoria (Kelly, 2000).

Podemos señalar cuatro elementos esenciales de esta técnica de modificación de conducta<sup>91</sup>: el entrenamiento en habilidades sociales, la reducción de la ansiedad en situaciones sociales problemáticas, la reestructuración cognitiva y el entrenamiento en solución de problemas.

Según Caballo (1997) el entrenamiento en habilidades sociales consta de cuatro etapas<sup>92</sup>:

1. En la primera etapa se puede trabajar sobre la construcción de un sistema de creencias que mantenga el respeto por los propios derechos personales y los de los demás.
2. La segunda etapa consiste en que la persona que está entrenando entienda y diferencie entre respuestas asertivas, no asertivas y agresivas. Debiendo tener claro desde un principio que el comportamiento asertivo es el más adecuado y reforzante.
3. La tercera etapa aborda la reestructuración cognitiva de la forma de pensar incorrecta del sujeto socialmente inadecuada en situaciones concretas. El objetivo de las técnicas empleadas consiste en ayudar a los participantes a reconocer que lo que se dicen a sí mismos puede influir tanto en sus sentimientos como en su conducta.
4. La última etapa la constituye el ensayo conductual de las respuestas socialmente adecuadas en situaciones determinadas.

Apoyando la consideración de Labrador (2008) es conveniente destacar que esta técnica aunque suele ser una de las más atractivas para el terapeuta suele ser de las más complicadas debido a la laboriosidad de su preparación y su dificultad para determinar con certeza una respuesta socialmente aceptada para una situación concreta.

---

<sup>91</sup> Técnica muy válida en diversas problemáticas, ha sido empleada, entre otras, en la ansiedad social, la depresión, los problemas de pareja, la esquizofrenia y el abuso de sustancias psicoactivas (Labrador, 2008).

<sup>92</sup> Estas etapas no son sucesivas sino que pueden entremezclarse en el tiempo así como readaptarse y modificarse para adecuarlas mejor a las necesidades de las personas.



## **CAPÍTULO IV.**

### **ACOSO ESCOLAR**

#### **IV.1. INTRODUCCIÓN**

El acoso escolar es un fenómeno que ha existido en los centros educativos desde siempre, en mayor o menor grado. Pero últimamente debido a la invasión de noticias relacionadas con este tipo de maltrato intencionado entre iguales parece que ha cobrado una posición de suma relevancia entre las preocupaciones no sólo de la comunidad educativa sino de toda la sociedad. Si miramos hacia atrás podemos decir que en España los trágicos sucesos de Jokin en el 2004 y de Cristina en el 2005<sup>93</sup>, han destapado las alarmas y sensibilizado a gran parte de la población que reclama más prevención, atención y seguridad en los colegios e institutos. A lo largo de estos años hemos trabajado con víctimas de acoso así como con acosadores, siendo fundamental el profundo estudio que hemos realizado y seguimos haciendo sobre este tema. En este capítulo comenzamos con la definición de acoso escolar, la exposición de los tipos de maltrato existentes y las características de las personas implicadas. Seguidamente abordamos las causas del maltrato y sus consecuencias, para finalizar con un último apartado sobre la prevención e intervención de este fenómeno que precisa de una rápida y adecuada actuación.

---

<sup>93</sup> Adolescentes de catorce y dieciséis años respectivamente que, tras sufrir acoso escolar, deciden poner fin a su insostenible situación suicidándose.

## IV.II. CONCEPTUALIZACIÓN Y RASGOS DEL ACOSO ESCOLAR

Como acabamos de decir, en este apartado IV.II, iniciamos el capítulo clarificando el concepto de acoso escolar antes de adentrarnos en su tipología y en las características de las personas involucradas -agresor, víctima y espectador-.

### IV.II.I. Concepto de acoso escolar

Mobbing<sup>94</sup> fue el primer término que se utilizó para referirse a la violencia entre iguales definiéndolo como la agresión que un conjunto de estudiantes ejerce sobre otro compañero interrumpiendo las actividades ordinarias del grupo. De mobbing se pasó a utilizar el concepto bullying<sup>95</sup> (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Éste surge en los años 80 de la mano del Dr. Dan Olweus<sup>96</sup> quien afirma que *“un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos. Por acción negativa se entiende cualquier acto que, de forma intencionada, causa daño, hiere o incomoda a otra persona (...). Se puede cometer acciones negativas de palabra (...) mediante contacto físico (...) mediante muecas, gestos obscenos, excluyendo de un grupo a alguien adrede, o negándose a cumplir los deseos de otra persona”* (Olweus, 1998:25).

Analizando la anterior definición podemos subrayar una serie de características o rasgos que deben producirse para que se pueda hablar de acoso escolar y no sea confundido con cualquier otro acto de violencia o agresión o de malas relaciones entre estudiantes. Hablamos de acciones perjudiciales para la víctima que sufre constantemente, es decir, un hecho puntual de agresión no puede ser calificado como acoso escolar, es necesario diferenciar lo habitual de lo que se produce puntualmente.

Avilés (2006:68) cita cuatro problemas de convivencia que pueden producirse en un colegio:

1. Conductas antisociales. *“Actos contra la propia institución escolar y hacia las normas sociales que la rigen”*.
2. Agresiones. *“Acciones intencionales para hacer daño a alguien en cualquiera de sus formas”*.

---

<sup>94</sup> Utilizado por el psiquiatra sueco Heinemann (1969). Dicho término en la actualidad es empleado para hablar sobre el acoso en el ámbito laboral.

<sup>95</sup> Deriva de la palabra inglesa *bully* cuyo significado literal es “matón”. En esta investigación utilizaremos indistintamente bullying o acoso escolar.

<sup>96</sup> Pionero en el estudio del maltrato entre iguales. Catedrático de Psicología en la Universidad de Bergen, en Noruega, es reconocido en la actualidad como la persona que más ha estudiado y aplicado programas de prevención de acoso escolar en todo el mundo.

3. Violencia. *“Acciones que conllevan fuerza, expresión física intensa, imposición y provocan daño y destrucción”*.
4. Bullying. *“Acciones negativas repetidas de manera persistente con desequilibrio de poder que persiguen intencionadamente hacer patente el esquema dominio-sumisión”*.

Para Olweus (1998) las características básicas del acoso escolar son: el desequilibrio de poder (hay una situación de desigualdad en la que la víctima es percibida como vulnerable), la intención (el acosador quiere hacer daño y suele sentir satisfacción al conseguirlo) y la reiteración (el acoso escolar se mantiene durante un periodo de tiempo y de forma recurrente. Esa persistencia es la que más miedo genera en la víctima). Serrate (2007) señala además la indefensión del acosado y el dolor de forma sostenida al crear la expectativa en la víctima de poder ser el foco de futuros ataques.

Díaz Aguado (1996) establece la confluencia de cuatro rasgos en el acoso escolar: 1) es variado, puede implicar conductas diferentes tales como las burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, insultos, etc.; 2) es prolongado en el tiempo (no esporádico) y se produce en contextos donde el agresor y la víctima deben convivir, como la escuela; 3) es provocado por un sujeto o grupo de sujetos contra los que la víctima se encuentra en inferioridad de condiciones y, por último; 4) es un fenómeno que se mantiene frecuentemente por la ignorancia o pasividad de aquellos que rodean a las víctimas y agresores.

Los tres criterios diagnósticos usualmente aceptados por los investigadores europeos para esclarecer si estamos o no ante un caso de bullying son (Garaigordobil y Oñederra, 2010): la existencia de una o más conductas de hostigamiento internacionalmente reconocidas como tales; la repetición de la acción negativa que la propia víctima debe evaluar como algo que va a sucederle sistemáticamente y la duración en el tiempo, con las consecuencias que van a afectar a todos los ámbitos de su vida (académico, afectivo, emocional, familiar).

#### **IV.II.II. Tipos de acoso escolar**

Después de una revisión de la literatura existente vemos que hay diferentes clasificaciones, no obstante, coincidiendo con Avilés (1999) podemos considerar que los principales tipos de maltrato<sup>97</sup> entre compañeros se suelen clasificar en:

1. Maltrato físico. Agresiones como patadas, empujones, puñetazos, etc. Este tipo de agresión puede ser directa (golpes contra la víctima) o indirecta (robar, esconder o destruir material ajeno).
2. Maltrato verbal. Uso de motes, insultos, calumnias, comentarios despectivos.

---

<sup>97</sup> Es habitual que se produzcan varios simultáneamente.



3. Maltrato psicológico. Chantaje, burlas públicas, cartas amenazantes. Esas acciones encaminadas a debilitar a la víctima fomentando la sensación de inseguridad y miedo<sup>98</sup>.
4. Maltrato social. Su objetivo es aislar a la víctima del resto del grupo, convenciendo a los demás compañeros de que esa persona no es buena compañía, se le deja en un mal estatus. Ignorarla, no dejarle que participe en actividades o juegos, etc.

Otro tipo de maltrato que, a pesar de que no es tan habitual, complementa la anterior clasificación es el maltrato sexual. Esta modalidad de acoso abarcaría desde cualquier tipo de tocamiento físico con fines sexuales, comentarios, bromas con contenido libidinoso, hasta el abuso sexual con penetración.

### **IV.II.III. Perfil de las personas implicadas**

Las personas que participan en una situación de acoso escolar son, aquellos que ejercen la intimidación, sea directa o indirecta (agresores), los que la sufren (víctimas) y quienes la contemplan (espectadores).

A pesar de que, como hemos mencionado en el capítulo de la adolescencia, cada persona es un mundo, existen una serie de características psicológicas, físicas y sociales que, aunque no tienen que cumplirse en el 100% de los casos, sí suelen marcar un patrón bastante estable y útil a la hora de identificar a un agresor, una víctima o un espectador<sup>99</sup>.

#### **IV.II.III.I. Agresor**

##### **1) Características psicológicas**

Olweus (1998) iguala al agresor con una persona agresiva e impulsiva con grandes dificultades para comunicarse debido a una notable deficiencia en habilidades sociales. La falta de control de la ira es algo característico de su personalidad, unido a la ausencia total de empatía y de culpabilidad. Parece que necesitan sentirse poderosos y que disfrutan cuando la víctima sufre.

El informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar (1999) menciona como rasgos que definen de forma más evidente la personalidad del agresor, los siguientes:

- Temperamento agresivo.
- Impulsivo.
- Deficiencia en habilidades sociales.

---

<sup>98</sup> Puesto que todos los tipos de acoso escolar buscan crear sentimientos de indefensión y temor, ese componente psicológico está presente en cada uno de ellos.

<sup>99</sup> Deben tomarse como rasgos que suelen darse en los implicados pero sin considerarlos como concluyentes ni definitivos, ya que existen alumnos que se salen de «la norma».

- Falta de empatía con la víctima.
- Falta de sentimientos de culpabilidad.
- Falta de control de la ira.
- Autosuficientes.
- Alta autoestima<sup>100</sup>.

## 2) Características físicas

Un rasgo que suele ser característico es la mayor fortaleza física respecto a la víctima. Olweus identifica al agresor con el sexo masculino si bien en la actualidad vemos como la variable sexo cada vez está más igualada. Normalmente las agresiones físicas se atribuyen más al sexo masculino y el acoso psicológico suele ser más realizado por chicas (Serrate, 2007).

## 3) Características sociales

García Orza (1995) recalca la importancia de las características sociales que definen al agresor al considerar que son las que mejor van a evidenciar el motivo por el que se ve estimulado al acto violento. En general tienen una escasa comunicación y deficientes lazos familiares así como muy poco interés por lo académico. Puede que hayan sufrido algún episodio de violencia familiar y/o que recibieran una educación excesivamente permisiva o carente de valores que fomenten la tolerancia y el respeto por los demás. En clase, aunque no son tan populares como los alumnos con un buen nivel de adaptación, sí son muy superiores en este aspecto a las víctimas.

## IV.II.III.II. Víctima

Antes de presentar las características psicológicas es importante saber que existen distintos tipos de víctimas, estudiadas de forma exhaustiva por Olweus (1998), en función de las respuestas que desarrollan los acosados ante las burlas y acciones negativas a las que son sometidos: víctimas pasivas y activas o provocativas<sup>101</sup>. Las primeras son las más comunes. Son aquellos estudiantes que padecen el acoso en silencio. Suelen reaccionar llorando o cediendo ante los chantajes del abusón. Por el contrario, la víctima activa o provocativa suele reaccionar como un agresor, mostrando un comportamiento violento y desafiante. Encajan en este perfil los alumnos con hiperactividad y aquellos que son tildados de irritables y con dificultades de relación social.

---

<sup>100</sup> Oponiéndose al mito existente de que los agresores maltratan porque se sienten mal consigo mismos.

<sup>101</sup> Modelo comúnmente aceptado entre la comunidad científica.

### 1) Características psicológicas

La mayoría son ansiosos, inseguros, infelices, sensibles y tímidos. Es bastante común que presenten niveles bajos de autoestima y, exceptuando las víctimas activas-provocativas, no suelen defenderse cuando los atacan. Son los menos populares de clase. Esos adolescentes introvertidos, con pocos amigos y con escasas habilidades sociales. La relación con la familia tiende a ser positiva.

En este caso, el informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar (1999) cita los siguientes rasgos definitorios de la personalidad del acosado:

- Débil, inseguro, ansioso, cauto, sensible, tranquilo.
- Se disgusta con facilidad.
- Tímido y con baja autoestima.
- Llega a tener una visión negativa de sí mismo y de sus compañeros.
- No se defiende por sí mismo. Indefensión aprendida.
- Inmadurez.
- Comienza padeciendo trastornos psicológicos y utiliza los síntomas somáticos o se los inventa para escapar de la agresión, pudiendo derivar, en un futuro, en trastornos psiquiátricos.

### 2) Características físicas

El rol de víctima suele ser equitativo en cuanto a sexos. A la hora de elegir a la víctima no se tiene en cuenta si es chico o chica. Casi siempre son menos fuertes físicamente que el agresor y pueden tener una serie de rasgos que llaman la atención<sup>102</sup> como por ejemplo: gafas, obesidad, extrema delgadez, forma del pelo, color de la piel, manera diferente de hablar o de expresarse y dificultades psicomotrices.

### 3) Características sociales

En el centro educativo usualmente son alumnos que se relacionan poco con sus compañeros, que no participan en actividades colectivas y pasan el tiempo solos o con uno o dos amigos de *características similares*.

En el hogar, los acosados están bastante tiempo en casa. En muchos casos reciben una educación paterna basada en un exceso de protección, generando niños dependientes.

## IV.II.III.III. Espectadores

Es el grupo más numeroso, constituido casi siempre por la mayoría de los alumnos que, manteniéndose al margen de la agresión, se convierten en cómplices del bullying. “Sin la

<sup>102</sup> Sin que sean los desencadenantes de la agresión (Olweus, 1998).

*participación positiva de los espectadores no existe ninguna solución para el acoso escolar; y, al mismo tiempo, éste sólo puede continuar si los espectadores lo permiten*” (Sullivan; Cleary; Sullivan, 2005: 20). Esta frase deja reflejado el papel tan decisivo que tienen los testigos y por ello, la necesidad desde nuestro punto de vista, de trabajar preventivamente con el grupo aula para que tomen la iniciativa y actúen contra el acoso escolar. Pero no todos reaccionan de la misma manera, según su manera de actuar pueden ser (Sullivan, 2005):

1. **Compinches.** Son los ayudantes del acosador, aquellos a los que manipula constantemente. En relación al poder, están siempre por debajo de los acosadores, sometidos a la voluntad de éstos. La mayoría de los compinches han sido victimizados por el grupo y después se les ofrece este rol que agradecen fielmente a su nuevo líder del grupo.
2. **Reforzadores.** También apoyan la intimidación. Una vez ha empezado el acoso, se unen observándolo, sumándose a los posibles insultos o riéndose del acosado. Forman parte del público y dan *más vida* a esa situación de maltrato. Aunque al comienzo puedan tener un sentimiento de incomodidad, también les surge una sensación de excitación y emoción.
3. **Los no comprometidos.** Son el grupo más numeroso. Mantienen las distancias, no intentan parar al maltratador ni toman ninguna medida para ayudar a la víctima. Son totalmente neutrales, no quieren llamar la atención y de esta manera parecen tolerar la intimidación.
4. **Defensores.** Son los más activos, aquellos que apoyan al acosado y condenan al acosador. Muestran empatía con la víctima y algunos se enfrentan directamente con los abusones.

### IV.III. CAUSAS DEL ACOSO ESCOLAR

Estamos ante un fenómeno complejo y multicausal, hay que rechazar cualquier teoría que aluda a causa única y simple, sería oportuno hablar de un *“conjunto de factores que actúan desde distintos ámbitos (...) y que van a intervenir en el nacimiento, mantenimiento, cambio y extinción de estas conductas”*<sup>103</sup> (Avilés, 2006:147). Esos factores de riesgo son los factores personales, familiares, escolares, grupales y socio-culturales. A continuación exponemos una síntesis de cada uno de ellos.

---

<sup>103</sup> Hablamos de factores que pueden influir negativamente sobre el bullying sin que tengan que ser decisivos para que se desencadenen situaciones de malos tratos entre iguales.

### **IV.III.I. Factores personales**

En este ámbito se encuentran las características internas -lo heredado, psicológico y temperamental- y las externas -los rasgos físicos-. Con anterioridad cuando hablamos del perfil de las personas implicadas en el bullying decíamos que las víctimas suelen tener una serie de rasgos que pueden llamar la atención del acosador. Ser de otro color de piel, tener cojera, usar gafas, padecer obesidad, ser demasiado alto o muy bajo son algunos de estos rasgos que aunque, reiteramos, Olweus (1998) descarta que expliquen los ataques, sí es cierto que un porcentaje elevadísimo de víctimas cumplen estos criterios. Sin embargo, Avilés (2006) afirma que la mayor incidencia en el bullying la tienen los factores internos que llaman más la atención de los abusones, así como la incapacidad que tienen los acosados para enfrentarse al bullying.

### **IV.III.II. Factores familiares**

La familia es el primer núcleo en el que los niños aprenden relaciones interpersonales. Ha sido uno de los ámbitos más estudiados en relación al bullying (Ortega 2000) pudiendo encontrar distintas clasificaciones. Avilés (2006) recoge los siguientes factores:

1. La calidad de los vínculos afectivo-emotivos en edades tempranas. Las relaciones carentes de afecto entre padres e hijos.
2. La calidad de las dinámicas de las relaciones familiares. Si hay falta de cohesión familiar, sobreprotección, la jerarquización en las relaciones entre los miembros de la familia, la ausencia de una estructura familiar coherente, equilibrada, democrática. Y el tipo de respuesta y reacción ante los conflictos.
3. Los estilos educativos de los progenitores. La eficacia de las prácticas disciplinarias, la existencia o carencia de normas y el control que los padres ejerzan sobre la conducta de los hijos.

Ortega (2000) propone tres campos influyentes: el vínculo emotivo (apego), los estilos parentales y el sistema de relaciones familiares.

Otros aspectos que se han analizado como influyentes, aunque considerados de menor importancia<sup>104</sup>, han sido la composición familiar y las condiciones socioeconómicas.

### **IV.III.III. Factores escolares**

Para Ortega (2000) el estudio de la escuela como posible provocadora de situaciones violentas es muy difícil debido a la complejidad del sistema educativo -currículo, recursos,

---

<sup>104</sup> Debido a resultados dispares en las investigaciones.

personal- y las dificultades que tienen los docentes para reconocer el problema y reaccionar ante él.

Los aspectos organizativos y la filosofía del centro pueden ejercer un papel fundamental en el desarrollo o evitación de conductas agresivas. Algunos de estos aspectos importantes son (Avilés, 2006):

- Educación en valores. Abordar los problemas reales del bullying no sólo en documentos escritos sino en el día a día del colegio o instituto es necesario para prevenir y tratar adecuadamente el acoso escolar.
- Proyecto antibullying. Es fundamental trabajar de manera seria y coherente contra el acoso escolar.
- Modelo regulador de la convivencia. La existencia de un modelo de convivencia consensuado, interiorizado, participativo y asumido por todas las personas va a ayudar a mantener y mejorar el clima de convivencia. Por el contrario, un sistema disciplinario inconsistente, ambiguo, muy rígido, puede provocar situaciones de agresión.
- Proyectos estructurados. La existencia o no de programas específicos que se ocupen del clima social del Centro, programas contra el acoso escolar, de resolución de conflictos y de habilidades sociales son necesarios para la mejora de la convivencia en general.
- Sistema de relaciones. Asumir un modelo participativo de las relaciones interpersonales en la comunidad educativa es muy importante para que docentes y alumnos lleguen a consensos.
- Participación y responsabilidad de los estudiantes en la problemática del acoso escolar. Esta participación va a condicionar la organización educativa y sus decisiones, como por ejemplo el establecimiento de dinámicas en los alumnos y grupos.

#### **IV.III.IV. Factores grupales**

Las relaciones que se producen y establecen entre los adolescentes implicados en el bullying son claves para comprender el acoso escolar. Tener amistades dentro del grupo o la ausencia de amigos es decisivo para estar o no en posición de riesgo de convertirse en diana de constantes ataques. Diversos autores señalan que las dinámicas que se ponen en juego en el maltrato entre iguales tienen que ver también con una serie de circunstancias recopiladas por Avilés (2006: 178):

- *“Poder y dominio (deseo del agresor/a de impresionar a los otros, autoafirmación, deseos de dominación del agresor/a...).*



- *Cohesión y comunicación de los miembros del grupo (ser admirado por el líder, amistad, deseos de la víctima de ser aceptada, obediencia de los secuaces<sup>105</sup> al agresor/a, silencio de los testigos...).*
- *Popularidad-liderazgo (asignación de roles, reparto de tareas, adopción de papeles de agresor/a, ayudantes del agresor/a, víctima, testigos...).*
- *Desafío y riesgo (gusto por el riesgo, certeza de no ser pillados, transgresión de la norma...).*
- *Integración-exclusión (confirmación de que la víctima es más débil, identidad dentro del propio grupo, deseo de afiliación, pertenencia y aceptación dentro del grupo de agresores, testigos y víctimas...)"*.

El grupo ejerce influencia en todos los papeles que rodean al bullying aunque Unnever (2005) matiza que dicha influencia grupal es menor en el caso de los acosadores porque en ellos lo que los impulsa a intimidar con reiteración es la falta de autocontrol personal y la agresividad.

#### **IV.III.V. Factores socioculturales**

No se puede obviar que vivimos inmersos en un contexto social y cultural. Dentro de los factores sociales involucrados en el bullying estarían las condiciones socioeconómicas de pobreza; los prejuicios y estereotipos hacia determinados colectivos, como por ejemplo los *gitanos, homosexuales e inmigrantes*; la permisividad social hacia el acoso escolar que se muestra en muchas expresiones utilizadas<sup>106</sup>; las actitudes machistas y la exaltación de la masculinidad; el uso habitual de la violencia en todos los medios comunicativos en especial en aquellos que transmiten la información en imágenes donde suelen mostrar modelos atractivos en los que hay una asociación entre la violencia y el triunfo (Loscertales y Núñez, 2001).

Los factores culturales no están directamente implicados en la aparición de conductas de maltrato entre iguales pero sí complican el trabajo del bullying y su eliminación y unidos a otra serie de factores de riesgo pueden generar conductas inadecuadas. Uno de estos factores de gran importancia, que ya señalaron Loscertales y Núñez (2001) también dentro del ámbito social, sería la continua violencia mostrada en los medios de comunicación que pueden invitar a niños y adolescentes a imitar tales comportamientos.

### **IV.IV. CONSECUENCIAS DEL ACOSO ESCOLAR**

El acoso escolar tiene consecuencias perjudiciales para todos los implicados aunque los síntomas y el nivel de sufrimiento difiere de unos a otros. Es evidente que los efectos más

---

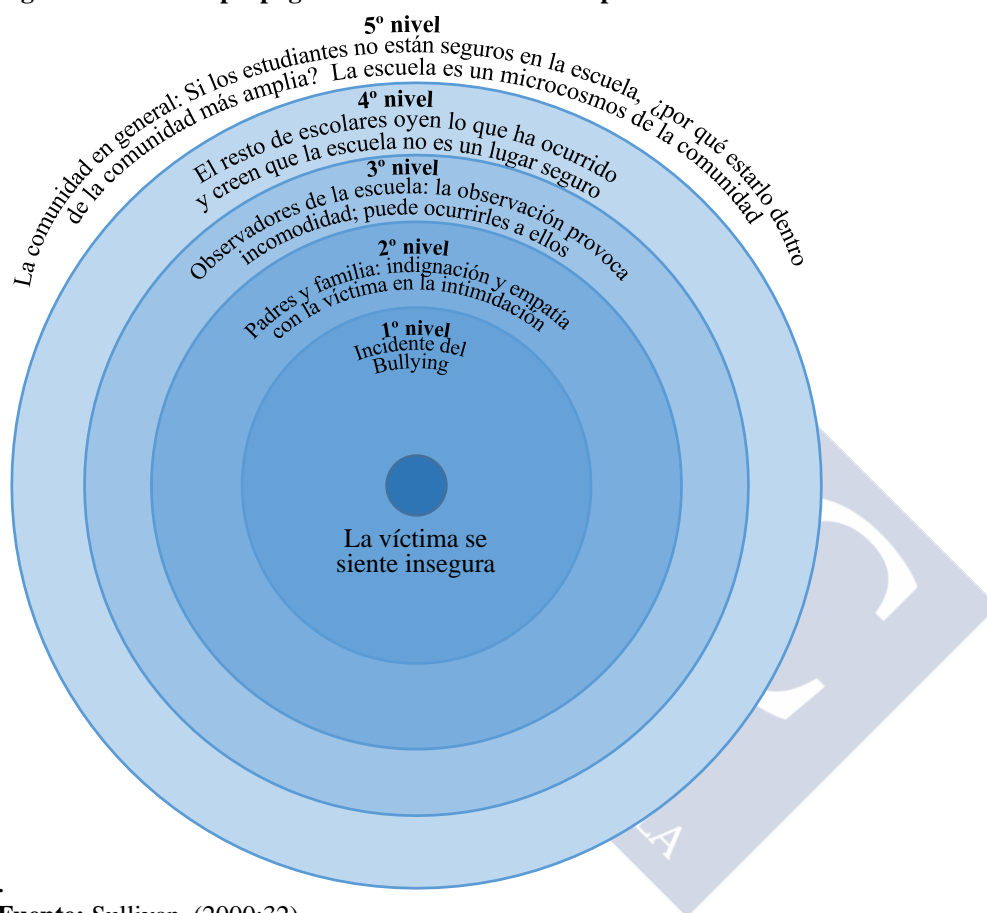
<sup>105</sup> Son los compinches.

<sup>106</sup> Un claro ejemplo es la tan extendida frase: *son cosas de niños*.



acusados son para la víctima pero los aprendizajes y hábitos negativos a los que están expuestos los agresores y espectadores influirán en su comportamiento actual y futuro (Garaigordobil y Oñederra, 2010). Para comprender cómo afecta a todos los involucrados se debe conocer cómo se difunde por el grupo y las etapas por las que transcurre el proceso de intimidación. Los efectos del bullying se propagan por el contexto social. Para Sullivan (2000:32) *“es como una piedra que se lanza dentro de un estanque: las ondas que se forman en el punto de impacto se propagan hacia los bordes del estanque”*.

**Figura 2. Efecto de propagación del acoso escolar. Espiral descendente.**



**Fuente:** Sullivan, (2000:32).

Mediante esta metáfora, como puede observarse en la Figura 2, Sullivan establece cinco niveles de propagación del bullying:

- Nivel 1.** Incidente. Es donde se produce el acto de acoso y donde es más intenso en ese momento y con posterioridad.
- Nivel 2.** Familia de la víctima. Mezcla de sentimientos que puede desembocar en indignación ante el hecho, venganza, incapacidad para apoyar al hijo o no saber qué y cómo hacerlo.
- Nivel 3.** Observadores de la escuela. Los observadores han desempeñado un papel en el incidente que les condicionarán diversos sentimientos. Algunas personas habrán

ayudado, otros sólo mirarán desde la barrera, otros desean implicarse pero no tienen valor para hacerlo. Son las víctimas terciarias de la intimidación.

**Nivel 4.** Resto de escolares que oyen lo que ha sucedido. La respuesta de la escuela ante el acoso escolar es de gran importancia. Si no actúa correctamente estará contribuyendo directamente a la cultura del bullying.

**Nivel 5.** La comunidad. La escuela debe asumir su responsabilidad para con la comunidad en general haciendo frente al acoso escolar e involucrando y sensibilizando a todo el alumnado.

Una vez visto el alcance de los efectos del acoso escolar nos adentramos en las principales consecuencias para las víctimas, agresores y espectadores.

### IV.IV.I. Consecuencias para la víctima

Las interacciones negativas de las víctimas de acoso provocan soledad y angustia además de reforzar una identidad y evaluación negativas que determinan atribuciones causales sobre la discriminación que pueden crear fobias sociales y síntomas depresivos (Storch et al., 2005). Otra consecuencia sobre la que hay muchas pruebas es la baja autoestima de la persona acosada. *“Tienen una opinión negativa de sí mismos y de su situación. Es frecuente que se consideren fracasados y se sientan estúpidos, avergonzados o faltos de atractivo”* (Olweus, 1998: 50). Estos sentimientos dañinos llegan a provocar síntomas psicopatológicos como ansiedad y cuadros clínicos en los acosados (Olweus, 1998; Cerezo, 2001; Díaz Aguado, 2004; Piñuel y Oñate, 2005; Storch, 2005).

Las víctimas también se caracterizan por una marcada timidez y altos niveles de introversión social (Olweus, 1998; Cerezo, 2001; Piñuel y Oñate, 2005).

La consecuencia más severa del bullying es el suicidio, en España, como hemos comentado en la introducción de este capítulo, son varios los casos de niños y jóvenes que han decidido poner fin a su sufrimiento de esta manera tan atroz<sup>107</sup>. Diferenciando la acción de suicidarse con el hecho de tener ideas suicidas, las víctimas que son acosadas de forma severa suelen tener pensamientos suicidas (Avilés, 2006).

Además, de cara a un futuro podemos decir que son bastantes las investigaciones que constatan los efectos negativos de la victimización a largo plazo. En el estudio de Mora-Merchán (2006)<sup>108</sup> se confirma la influencia de los daños sufridos en la escolaridad con el estrés en la vida adulta.

<sup>107</sup> Jokin (2004); Cristina (2005); Mónica (2012); Carla (2013).

<sup>108</sup> Basado en una muestra compuesta por doscientos diecinueve estudiantes universitarios de la Universidad de Sevilla. Uno de los objetivos principales de este estudio fue evaluar la influencia de los diferentes tipos de estrategias de afrontamiento usados por las víctimas de maltrato entre escolares en las experiencias de estrés en la vida adulta.

### **IV.IV.II. Consecuencias para el agresor**

La consecuencia más llamativa para los acosadores es la incorporación al mundo de la delincuencia (Ortega, 2000). En relación a este tema, Piñuel y Oñate (2005) señalan que un 60% de los niños acosadores habrán cometido más de un delito antes de los veinticuatro años. Siendo el riesgo de que se conviertan en delincuentes, cuatro veces mayor que para el resto de las personas.

*“Entre los efectos de mayor consideración cabe destacar que los agresores suelen tener bajo rendimiento académico, muchos necesitan apoyo psicológico o psiquiátrico, y en un porcentaje importante desarrollan en la vida adulta conductas antisociales, delictivas, psicopáticas, etc.”.* (Garaigordobil y Oñederra, 2010:56).

### **IV.IV.III. Consecuencias para el espectador**

Los efectos del acoso escolar sobre los espectadores son principalmente, el desarrollo de unos mecanismos de defensa basados en el miedo, por ese motivo no se implican, se preocupan por no ser la próxima víctima, dejando al acosado solo. Con el tiempo esta manera de reaccionar se traduce en la falta de sensibilidad hacia las conductas violentas y la ausencia de solidaridad (Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005; Garaigordobil y Oñederra, 2010). Se convierten en receptores de aprendizajes y hábitos negativos que van a influir en su manera de actuar en el presente y en el futuro (Garaigordobil y Oñederra, 2010). A favor de estas consideraciones Ortega y Mora-Merchán (2000) opinan que este proceso de aprendizaje puede afectar a los observadores moralmente al participar de normas erróneas y perjudiciales que existe la probabilidad de que afecten a su sistema de creencias, su desarrollo moral de forma «devastadora y cruel».

## **IV.V. PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN EL ACOSO ESCOLAR**

Para prevenir la violencia desde la educación hay una serie de condiciones que deben ser favorecidas (Díaz-Aguado, 2005:40): *“a) adaptar la educación a los actuales cambios sociales; b) mejorar la calidad del vínculo educativo; c) desarrollar alternativas a la violencia en los contextos y en los individuos; d) romper la conspiración del silencio sobre la violencia y construir la tolerancia desde la escuela e insertar su tratamiento en un contexto normalizado orientado a la mejora de la convivencia; e) enseñar a condenar toda forma de violencia; f) favorecer la identificación con el respeto a los derechos humanos, estimulando el desarrollo de la capacidad para ponerse en el lugar del otro; g) incluir actividades específicas dirigidas a prevenir la victimización dentro de los programas de prevención de la violencia; h) prevenir*

*la intolerancia y el sexismo; i) educar en la ciudadanía democrática, y j) poner a disposición del profesorado las medidas que permitan adaptar la escuela a una situación nueva”.*

### **IV.V.I. Modalidad de intervención**

Contra el acoso escolar hay que actuar, para ello, a la hora de diseñar un programa de intervención hay que tener en cuenta los tipos de programas existentes, Ortega (2004) los engloba en dos bloques:

- 1) Programas preventivos. Dentro de este grupo estarían aquellos cuyo objetivo es prevenir el acoso escolar -intervención primaria- y los que pretenden controlar el maltrato entre iguales -intervención secundaria-.
- 2) Programas de intervención directa. Aquellos enfocados a la eliminación del acoso escolar -intervención terciaria-.

Los distintos procedimientos que se emplean en muchos de estos programas son descritos por Avilés (2003):

#### **1. Programas preventivos:**

- 1.1 Intervención primaria. Como acabamos de mencionar, esta intervención pretende evitar que el bullying llegue a producirse. Se emplean las actividades que promueven las conductas prosociales. Las estrategias más utilizadas son:
  - *La asamblea o reunión periódica del grupo de clase.* Se debaten las normas y su cumplimiento, las relaciones entre los compañeros y el clima de la clase así como los problemas que puedan producirse.
  - *El círculo de calidad.* Se forma un grupo específico de alumnos que plantea y examina un problema, lo investiga y sugiere una serie de soluciones comunicándoselas al equipo directivo del centro educativo.
  - *Las comisiones de alumnos.* Se encargan de temas específicos que están vinculados con el problema.
  - *El aprendizaje cooperativo.* Los alumnos trabajan en una tarea común (solución de un problema) en grupos reducidos de dos a seis personas.
  - *Aplicación de la hora social o tutoría.* Se trata el desarrollo y la definición de las normas del aula contra las agresiones y el establecimiento de las sanciones por incumplir dichas normas.

- *La mediación o ayuda entre iguales.* Las dos personas que tienen problemas recurren a un alumno mediador que les ayudará a que ambos lleguen a un acuerdo<sup>109</sup>.
- *Las actividades comunes positivas.* Realización de excursiones, fiestas, juegos donde los alumnos se relacionan fuera del ámbito académico.
- *Reuniones de padres y profesores.* Es fundamental la conexión y el trabajo en conjunto de la familia con los docentes.
- *Utilización de la dramatización y el role-playing.* Dramatizan en grupo algunas situaciones de acoso escolar. De esta manera observan y analizan sentimientos.

1.2. Intervención secundaria. Se emplean estrategias que tratan de identificar factores de riesgo además, cuando se detecta la conducta agresiva se intenta frenarla, modificarla. Según Cowie y Sharp (1996), entre esos procedimientos hay tres sistemas de mediación específica (Garaigordobil y Oñederra, 2010):

- *Sistema de ayuda.* Se entrena a grupos de alumnos para que aprendan a ayudar a otros compañeros en tareas cotidianas.
- *Alumno consejero.* Estudiantes con una formación específica en habilidades comunicativas, especialmente en *escucha activa*<sup>110</sup>.
- *Mediadores escolares.* Requieren de una gran formación en habilidades sociales de comunicación y resolución de conflictos.

1.3. Intervención terciaria. Cuando se detecta una situación clara de intimidación se ponen en marcha una serie de procedimientos:

- *Método Pikas.* Programa desarrollado por el profesor Anatol Pikas<sup>111</sup> en 1989 que se basa en una serie de fases caracterizadas por diversas entrevistas. Dicho método de intervención directa será expuesto con más detalle en el apartado IV.V.II.II (página 126).
- *Método de no inculpción.* Consta de diez sesiones. La víctima de acoso se reúne con el profesor y un número reducido de alumnos donde cuenta lo que está sufriendo y su preocupación. Cada estudiante sugiere una forma en la que

<sup>109</sup> Desde nuestro punto de vista, teniendo en cuenta que es una estrategia de prevención primaria -se actúa antes de que se produzca el acoso- entendemos que hay una tirantez entre dos alumnos que desean solucionar la tensión existente antes de que empeore. No existe por lo tanto maltrato entre compañeros aunque podría tratarse de una conducta inadecuada por parte de alguno de los implicados.

<sup>110</sup> Habilidad de escuchar y entender la comunicación desde el punto de vista de la persona que habla atendiendo a los sentimientos, ideas o intenciones del interlocutor.

<sup>111</sup> Psicólogo sueco del Departamento de Educación de la Universidad de Uppsala, en Suecia.

cambiará su propio comportamiento en el futuro (Robinson y Maines, 1997 citado en Garaigordobil y Oñederra, 2010).

- *Círculo de amigos*. Promueve la inclusión en un grupo de aquellos alumnos que por cualquier circunstancia se encuentren aislados del resto. Se trabajan las necesidades emocionales y conductuales de los chicos con dificultades.
- *Los tribunales escolares*<sup>112</sup>. Compuesto por cuatro estudiantes y un profesor que se reunían una vez a la semana. Estos tribunales eran los responsables de solucionar los conflictos o castigar a los infractores de las normas de conducta del programa de la escuela. Los veredictos se publicaban.

#### IV.V.II. Programas educativos

Ortega, Del Rey y Fernández (2003) constatan que la mayoría de las Consejerías y Departamentos de Educación de los gobiernos de las Comunidades Autónomas disponen de un programa institucional que afronta la violencia escolar y que en la mayoría de los casos son denominados como *programas de educación de convivencia* como puede verse en la Tabla 17.

**Tabla 17. Programas Institucionales de Prevención de la Conflictividad y la Violencia.**

<b>Andalucía</b>	P. Prevención de los Malos Tratos entre escolares (Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar. ANDAVE)	Ortega, 1998
	P. Cultura de Paz y No Violencia	CEC, 2004
<b>Aragón</b>	Plan de Convivencia y Resolución de Conflictos	DECD, 2003
<b>Asturias</b>	P. Mejora de la Convivencia F. Acción Tutorial	Alonso, 2000
<b>Baleares</b>	P. Prevención y Abordaje del Conflicto Juvenil	Orte, 2001
<b>Canarias</b>	Convivencia y Gestión de Conflictos: Mediación	DGOIE, 2003
<b>Castilla-León</b>	Programa de Convivencia y Participación	CEC, 2000
<b>Cataluña</b>	Convivencia en Centros Docentes de Secundaria	Led, 2003
<b>Euskadi</b>	P. Educación para la Convivencia y la Paz	DDE, 2000
<b>Galicia (Vigo)</b>	Aprender a Convivir	Jares, 2001
<b>Madrid</b>	Convivir es Vivir	Carbonell, 1999
<b>Murcia</b>	E. Regional de Convivencia Escolar (ECE)	Navarro, 2001
<b>Navarra</b>	E. Convivencia y la Paz en Educación Infantil	Zurbano, 2001

**Fuente:** Ortega (2006).

Muchos programas e iniciativas educativas existentes contra el acoso escolar toman como referente el Olweus' Bullying Prevention Program (Olweus, 1998) y el Método Pikas

<sup>112</sup> Los tribunales escolares o Bully courts fueron defendidos en la década de los noventa del S. XX por la organización Kidscape en el Reino Unido. Se defendía la creación de un tribunal de arbitraje como parte del programa del centro educativo.



(Anatol Pikas, 1989). El programa de Olweus aunque se concibe como preventivo también aporta muchas medidas para actuar cuando el problema ya existe. Mientras que el Pikas es un programa de intervención terciaria. A continuación presentamos una síntesis de ambos.

#### IV.V.II.I. Olweus' Bullying Prevention

Programa desarrollado y evaluado durante más de veinte años. Se dirige a todos los niveles educativos desde los seis hasta los quince años. Sus principales objetivos son *“reducir al máximo posible los problemas existentes de agresores y de víctimas que se plantean dentro y fuera del recinto escolar, y prevenir el desarrollo de nuevos problemas”* (Olweus, 1998:85). Para conseguir estos objetivos han de cumplirse dos condiciones: la concienciación de los adultos sobre la gravedad del acoso escolar y su implicación directa para cambiar la situación negativa.

Se trabaja en tres niveles:

- 1) Primer nivel. Intervención en la escuela en general. Se aplica el cuestionario de Olweus al agresor y a la víctima<sup>113</sup>. Luego se realiza un comité de coordinación de prevención del acoso escolar compuesto por administradores, estudiantes, padres y un coordinador del programa en la escuela que es el que aplica dicho cuestionario en varios momentos del año. Posteriormente se adiestra al personal y se realizan reuniones semanales. El próximo paso es desarrollar reglas a nivel general en la institución educativa contra el maltrato entre iguales. Por último se lleva a cabo como medida preventiva la vigilancia durante los periodos libres que hay en la escuela.
- 2) Segundo nivel. Intervenciones en el aula. Dialogan sobre el acoso escolar y las relaciones entre iguales. Profesores y alumnos consensúan normas sencillas sobre el acoso escolar. El docente fomenta un aprendizaje cooperativo mostrando una actitud cariñosa con los estudiantes sin olvidar que la utilización de los elogios es muy importante. No obstante, en determinados momentos algunas actitudes indeseadas deben ser sancionadas. También son importantes las reuniones de las asociaciones de padres de los alumnos.
- 3) Tercer nivel. Intervenciones individuales. Reuniones y conversaciones con los niños que suelen ser objeto de bullying y con los agresores. El objetivo que se persigue es modificar la conducta o la situación de estudiantes particulares. También se producen encuentros con los padres de los involucrados para analizar el problema y diseñar un plan de actuación.

---

<sup>113</sup> Olweus Bully/Victim Questionnaire -cuestionario sobre Agresores y Víctimas de Olweus-. Compuesto por cuarenta cuestiones relacionadas con diversos problemas que atañen a los acosadores y las víctimas, por ejemplo, preguntas sobre los tipos de acoso, dónde se produce el maltrato, actitudes de los implicados, etc.



Con este programa se pretende que disminuyan los factores de riesgo y: a nivel individual, que se reduzca la impulsividad, personalidad dominante, la carencia de empatía, etc.; a nivel de iguales, que sean cada vez menos las actitudes que apoyan la violencia; en el ámbito familiar se espera que disminuyan los estilos permisivos, la poca atención o preocupación de los progenitores, los castigos físicos, la escasa supervisión de los padres. Y en el centro educativo se busca reducir la indiferencia de los profesores y alumnos hacia el acoso escolar (Olweus, 1998).

#### **IV.V.II.II. Método Pikas**

Es un método de preocupación compartida pensado para aplicar desde los nueve hasta los dieciséis años. Su objetivo es que los miembros del grupo, de forma individual, tomen conciencia de la situación en la que participan, a través de charlas individuales en las que brotan los miedos y preocupaciones sobre el comportamiento intimidatorio en el que están siendo partícipes. Al final del método se reúnen acosadores y víctimas donde se comprometen al cese de las actitudes hostiles.

Pikas señala tres etapas:

- 1) Entrevistas individuales. Se realizan con cada persona del grupo implicado. Primero la reunión se hace con el líder del grupo y se continúa con los demás agresores. Por último, se entrevista a la víctima. Se propone una duración de unos siete a diez minutos cada encuentro.
- 2) Entrevistas de seguimiento con cada persona. En esta etapa la duración de cada encuentro es de tres minutos aproximadamente.
- 3) Encuentro del grupo. El tiempo empleado es de media hora.

Entre cada etapa se debe esperar una semana y nunca más de dos semanas para realizar el siguiente encuentro.

Hay una serie de condiciones que deben cumplirse para su correcta aplicación:

- a) Sobre la información. Antes de comenzar las entrevistas hay que recabar toda la información disponible sobre los hechos del acoso. Lugar en el que se produce, identificar a los implicados, quién es el líder y los compinches y qué papel tiene la víctima. Recordamos que en el apartado IV.II.III.II (página 113) hemos hablado de que la víctima puede ser pasiva pero también activa o provocativa.
- b) Sobre el local. Las entrevistas deben realizarse en un espacio tranquilo donde no se produzcan interrupciones ni los alumnos se distraigan.
- c) Sobre el profesorado. El profesor debe seguir el guion propuesto por Pikas en el que se hacen unas preguntas concretas sin inculpar a nadie y donde se le pregunta qué

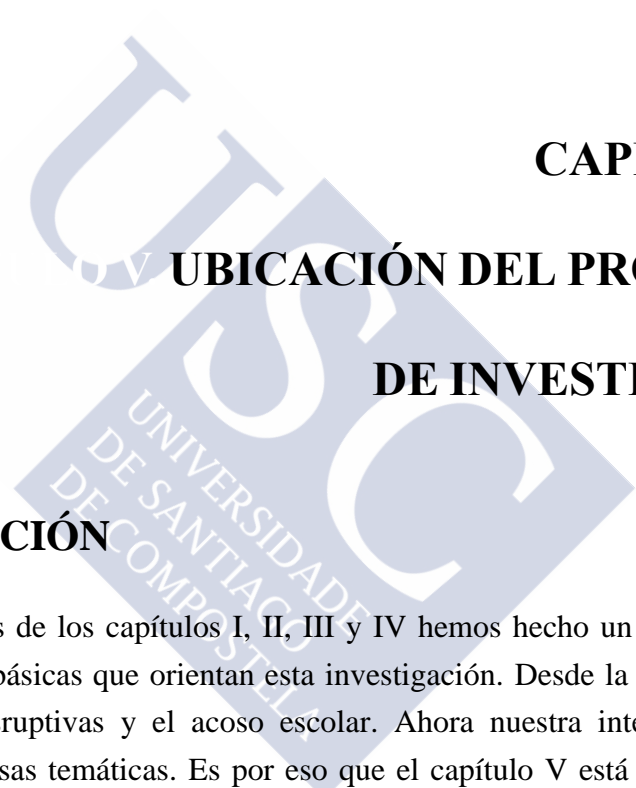
podría hacer para ayudar a la víctima. Si no se le ocurre nada el docente le plantea algunas alternativas. Al pasar una semana se produce el segundo encuentro para que cuente cómo le ha ido con su cambio de conducta. Es muy importante que el encargado de las entrevistas, que ha de ser siempre el mismo en las tres fases, se muestre neutral.

- d) Sobre la coordinación. Se entrevista primero a los agresores y en último lugar a la víctima. El agresor es llamado del aula sin previo aviso y acompañado por un docente o conserje hasta la persona que lo va a entrevistar. Hay que evitar que los agresores puedan hablar entre ellos antes de terminar esta primera ronda de reuniones.

Insistimos en que es un método que ha sido ampliamente utilizado para disuadir al agresor o agresores de su intimidación hacia otro compañero. Y aunque el autor del programa deja claro que las pautas deben seguirse con firmeza para lograr el éxito también puede servir como referencia o como inspiración para adaptar la actuación a efectuar en cada centro según sus necesidades y características.







## **CAPÍTULO V.**

### **UBICACIÓN DEL PROBLEMA**

### **DE INVESTIGACIÓN**

#### **V.I. INTRODUCCIÓN**

Hasta ahora, a través de los capítulos I, II, III y IV hemos hecho un breve recorrido teórico sobre las temáticas básicas que orientan esta investigación. Desde la adolescencia, la IE, hasta las conductas disruptivas y el acoso escolar. Ahora nuestra intención es la de contextualizar y concretar esas temáticas. Es por eso que el capítulo V está dividido en dos partes fundamentales. Una dedicada a los aspectos legales que nos han sido de interés, y otra a los estudios previos a nuestra investigación que han arrojado luz, datos o ideas y reflexiones a lo largo de estos años de dedicación a los adolescentes.

#### **V.II. MARCO LEGAL**

Ya en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación -LOE-, se recoge entre los principios y fines del sistema educativo español, la educación para la prevención de conflictos y para su resolución pacífica, así como la no-violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.

Destacamos la ley 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia; la ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa y el decreto 229/2011, del 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación<sup>114</sup>.

Por otra parte, la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa -LOMCE-, que modifica sólo parcialmente a la LOE incorpora en el Capítulo I - principios y fines de la educación- una serie de principios entre los que se encuentra: la educación para la prevención y resolución pacífica de los conflictos, así como el fomento de la no violencia y la prevención del acoso escolar.

A continuación vamos a reproducir algunos artículos o puntos de los mismos que son de suma relevancia.

### **V.II.I. Ley 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia**

De esta ley señalamos el Título II *De la infancia y la adolescencia*, en especial algunos puntos del Capítulo I de *Disposiciones generales* y otros del Capítulo III *De la protección de la infancia y la adolescencia* (ver Tabla 18).

Como observamos en las Disposiciones generales presentadas en dicha tabla, en el artículo 38 *Principios rectores* se alude a la aplicación de los programas y medidas, tanto preventivas como paliativas en la infancia y adolescencia; la necesidad de sensibilizar a la población sobre las dificultades que afecten a los menores; así como la confidencialidad en las actuaciones que se realicen con los niños y jóvenes y la aplicación rápida de las medidas necesarias cuando sea preciso. En el artículo 39 de este Capítulo I, se menciona que cualquier persona que tenga alguna responsabilidad con un menor tiene la obligación de prestarle la atención y cuidados que necesite. Del Capítulo III destacamos el artículo 46 *Principio general* donde se dice que las actuaciones que pretendan prevenir situaciones de desprotección y conflicto social tendrán un carácter prioritario. Por otro lado, en el artículo 47 *Acciones y medidas de prevención* para los menores se habla del desarrollo de programas de integración social, y de programas para prevenir, controlar y frenar, entre otros, el acoso escolar así como la dotación de información y sensibilización de las personas que les lleve a denunciar situaciones de riesgo personal.

---

<sup>114</sup> Las citadas leyes pueden consultarse íntegramente en el Anexo 1 de esta investigación.

**Tabla 18. Título II De la infancia y la adolescencia.**

<b>Capítulo I. Disposiciones generales</b>	<b>Capítulo III. De la protección de la infancia y la adolescencia.</b>
<p><i>Art. 38 Principios rectores</i></p> <p><i>e) El estudio de la problemática de la infancia y la adolescencia y la aplicación de los programas y medidas, tanto preventivas como paliativas, desde una perspectiva global.</i></p> <p><i>f) El fomento de la solidaridad y la sensibilidad social ante las dificultades que afecten a la infancia y la adolescencia, al objeto de prevenir la marginación y explotación infantil, así como cualquier manifestación de abuso, acoso y maltrato físico, psíquico o emocional, e impulsar el papel de la sociedad civil en la defensa de los derechos y libertades de las y los menores.</i></p> <p><i>i) La confidencialidad y reserva en relación a todas las actuaciones que se lleven a cabo en interés y defensa de las y los menores.</i></p> <p><i>j) La agilidad en la toma de decisiones en las actuaciones que les afecten.</i></p>	<p><i>Art. 46 Principio general</i></p> <p><i>En la atención integral a la infancia y la adolescencia, tendrán carácter prioritario las actuaciones dirigidas a prevenir posibles situaciones de desprotección y conflicto social en que se puedan encontrar, así como las graves carencias que menoscaben su desarrollo.</i></p> <p><i>Las actuaciones de prevención tendrán por objeto:</i></p> <p><i>Evitar o reducir las causas que provoquen o favorezcan los procesos de marginación o inadaptación de los niños, niñas y adolescentes, las circunstancias de carencia o de desprotección que dificulten o menoscaben el libre y pleno desarrollo de los mismos, y los factores que propicien el deterioro de su entorno sociofamiliar.</i></p> <p><i>b) Reducir o contrarrestar los efectos producidos por las causas, circunstancias y factores referidos en el apartado anterior.</i></p>
<p><i>Art. 39 Principio de corresponsabilidad y deber de colaboración</i></p> <p><i>2. Toda persona que ostente alguna responsabilidad sobre un o una menor estará obligada a dispensarle la atención y cuidados necesarios, dentro de sus posibilidades y en función de su situación, para que pueda disfrutar de unas condiciones de vida dignas que favorezcan su desarrollo integral.</i></p>	<p><i>Art. 47 Acciones y medidas de prevención</i></p> <p><i>f) El desarrollo de programas de integración social de las y los menores con dificultades especiales.</i></p> <p><i>g) La promoción de los valores de igualdad, respeto e integración, desarrollando programas para la prevención, control y erradicación del acoso escolar, la violencia de género y las actitudes xenófobas.</i></p> <p><i>i) El favorecimiento de la integración social de las y los menores en situación de desajuste social, mediante actuaciones que les proporcionen las habilidades necesarias para evitar conductas antisociales y delictivas.</i></p> <p><i>k) La promoción de programas de información y sensibilización sobre las y los menores y sus problemas particulares, incentivando la colaboración ciudadana en la denuncia de posibles situaciones o circunstancias que pongan en peligro su integridad y desarrollo personal.</i></p>

**Fuente:** Ley 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia.

## V.II.II. Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa

De esta ley nos interesa principalmente el Capítulo II *Conductas contrarias a la convivencia y su corrección* y el Capítulo III *Prevención y tratamiento de las situaciones de acoso escolar*, cuyos aspectos más destacados son reproducidos en las siguientes tablas (ver Tabla 19 y Tabla 20).

**Tabla 19. Artículos del Capítulo II de la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa.**

<b>Capítulo II. Conductas contrarias a la convivencia y su corrección</b>
<p><i>Sección 1ª Conductas contrarias a la convivencia</i></p> <p><i>Art. 15 Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Las agresiones físicas o psíquicas, las injurias y las ofensas graves, las amenazas y las coacciones contra los demás miembros de la comunidad educativa.</li> <li>b) Los actos de discriminación grave contra miembros de la comunidad educativa por razón de nacimiento, raza, sexo, orientación sexual, capacidad económica, nivel social, convicciones políticas, morales o religiosas, discapacidades físicas, sensoriales o psíquicas, o cualquier condición o circunstancia personal o social.</li> <li>c) Los actos individuales o colectivos de desafío a la autoridad del profesorado y al personal de administración y de servicios que constituyan una indisciplina grave.</li> <li>d) La grabación, manipulación y difusión por cualquier medio de imágenes o informaciones que atenten contra el derecho al honor, la dignidad de la persona, la intimidad personal y familiar y la propia imagen de los demás miembros de la comunidad educativa.</li> <li>e) Las actuaciones que constituyan acoso escolar con arreglo a lo establecido por el artículo 28 de la presente ley.</li> <li>f) La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación, alteración o sustracción de documentos académicos.</li> <li>g) Los daños graves causados de forma intencionada o por negligencia grave a las instalaciones y materiales de los centros docentes (...) o a los bienes de otros miembros de la comunidad educativa (...).</li> <li>h) Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro (...).</li> <li>i) Las actuaciones gravemente perjudiciales para la salud e integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas.</li> <li>j) Portar cualquier objeto, sustancia o producto gravemente peligroso para la salud o integridad personal de cualquier miembro de la comunidad educativa (...).</li> <li>k) La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas leves contrarias a la convivencia.</li> <li>l) El incumplimiento de las sanciones impuestas.</li> </ul>



**Tabla 19. (Continuación).**

<p><i>Art. 16 Conductas leves contrarias a la convivencia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>Las conductas tipificadas como agresión, injuria u ofensa en el apartado a), los actos de discriminación del apartado b), los actos de indisciplina del apartado c), los daños del apartado g), los actos injustificados del apartado h) y las actuaciones perjudiciales descritas en el apartado i) del artículo anterior que no alcancen la gravedad requerida en dicho precepto.</i></li> <li>b) <i>Portar cualquier objeto, sustancia o producto expresamente prohibido por las normas del centro, peligroso para la salud o integridad personal del alumnado o de los demás miembros de la comunidad educativa o que perturbe el normal desarrollo de las actividades docentes, complementarias o extraescolares, cuando no constituya conducta gravemente perjudicial para la convivencia de acuerdo con el apartado j) del artículo anterior.</i></li> <li>c) <i>La inasistencia injustificada a clase y las faltas reiteradas de puntualidad, en los términos establecidos por las normas de convivencia de cada centro docente.</i></li> <li>d) <i>La reiterada asistencia al centro sin el material y equipamiento preciso para participar activamente en el desarrollo de las clases.</i></li> </ul> <p><i>Las demás conductas que se tipifiquen como tales en las normas de convivencia de cada centro docente.</i></p>
<p><i>Sección 2ª Medidas correctoras</i></p> <p><i>Art. 19 Programas y actuaciones complementarias a las medidas correctoras</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. <i>Como complemento de las medidas correctoras previstas en esta sección, el departamento de orientación de cada centro docente elaborará y desarrollará un programa de habilidades sociales dirigido al alumnado que incurriese reiteradamente en conductas disruptivas, con la finalidad de mejorar su integración en el centro docente.</i></li> <li>3. <i>Se crearán aulas de convivencia inclusiva, no estables y con vocación de sustituir el tiempo de expulsión, con apoyos y formación específica, que busquen reincorporar al alumnado a su propia aula en el menor tiempo posible.</i></li> </ul>

**Fuente:** Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa.

Como se observa en la anterior tabla, en el artículo 15 donde se establecen las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, además de, entre otras, las agresiones físicas o psíquicas, amenazas y discriminaciones contra otros alumnos y/o personal del centro educativo, se recoge por primera vez, las actuaciones que constituyen, según la presente ley, acoso escolar.

Un aspecto de suma importancia que se cita en el artículo 19 es el desarrollo e implementación de programas de habilidades sociales destinados al alumnado con conductas disruptivas, con el objetivo de facilitar y mejorar su integración en el colegio o instituto. En el tercer punto de este artículo 19 se habla de la creación de aulas de convivencia como lugares físicos donde el tiempo de expulsión de los alumnos sea sustituido por otra serie de actividades con una serie de apoyos y dirigidas por profesionales de la institución educativa.

Pero la gran novedad de esta ley, como hemos mencionado en líneas anteriores y como ya se indica en la exposición de motivos, es que *por primera vez se aborda en el plano legislativo el tratamiento de las situaciones de acoso escolar*. Vemos en la Tabla 20 que también se incluye el ciberbullying, haciendo referencia a las conductas de acoso que se realizan a través de medios tecnológicos: *Tendrán la misma consideración las conductas*

*realizadas a través de medios electrónicos, telemáticos o tecnológicos que tuvieran causa en una relación que surja en el ámbito escolar.*

**Tabla 20. Artículos del Capítulo III de la Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa.**

<b>Capítulo III. Prevención y tratamiento de las situaciones de acoso escolar</b>
<p><b>Art. 28 Acoso escolar</b>  <i>A los efectos de la presente ley, se considera acoso escolar cualquier forma de vejación o malos tratos continuados en el tiempo de un alumno o alumna por otro u otra u otros, ya sea de carácter verbal, físico o psicológico, incluido el aislamiento o vacío social, con independencia del lugar donde se produjese. Tendrán la misma consideración las conductas realizadas a través de medios electrónicos, telemáticos o tecnológicos que tuvieran causa en una relación que surja en el ámbito escolar.</i></p>
<p><b>Art. 29 Protección integral de las víctimas</b>  <i>La dirección de los centros docentes y los titulares de los centros concertados y de los centros privados, así como la Administración educativa, adoptarán las medidas precisas para garantizar al alumnado víctima de situaciones de acoso escolar la protección integral de su integridad y dignidad personales y de su derecho a la educación (...).</i></p>
<p><b>Art. 30 Medidas para la prevención, detección y tratamiento de las situaciones de acoso escolar</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>1. El Gobierno gallego, a través de los departamentos competentes en materia educativa y bienestar, elaborará un protocolo general de prevención, detección y tratamiento del acoso escolar (...).</i></li> <li><i>2. El plan de convivencia de cada centro docente incluirá un protocolo para la prevención, detección y tratamiento de las situaciones de acoso escolar, que incorporará, como mínimo, las siguientes previsiones:</i> <ol style="list-style-type: none"> <li><i>a) Realización de campañas de sensibilización del profesorado, de las madres y padres o de las tutoras o tutores y del alumnado contra el acoso escolar, que ayuden a prevenirlo y preparen a todos los miembros de la comunidad educativa para detectarlo y reaccionar frente al mismo.</i></li> <li><i>b) Establecimiento de cauces específicos que faciliten la exteriorización por las víctimas de las situaciones de acoso escolar.</i></li> <li><i>c) Determinación de las medidas que deben adoptarse en caso de detección de una situación de acoso escolar para poner fin a la misma (...).</i></li> <li><i>d) En los supuestos menos graves de situaciones de acoso, favorecimiento de la mediación realizada por alumnado del centro educativo que haya obtenido información y cualificación para la intervención en estas situaciones.</i></li> </ol> </li> <li><i>3. Cuando en razón de las circunstancias o gravedad de la situación de acoso se hiciera preciso, podrá contemplarse la intervención de personas mediadoras ajenas al personal del centro, que serán designadas por la Administración educativa.</i></li> <li><i>4. Las situaciones de acoso escolar que se detectasen serán comunicadas a la inspección educativa, junto con las medidas que se adopten para poner fin a las mismas. En caso de conductas de especial gravedad, se informará de la situación y de las medidas a los servicios sociales del correspondiente ayuntamiento, a los servicios especializados del departamento competente en materia de bienestar y, en su caso, a la Fiscalía de Menores para facilitar las medidas que les corresponda adoptar en sus respectivos ámbitos competenciales.</i></li> <li><i>5. El departamento competente en materia educativa, en coordinación con los restantes departamentos de la Xunta de Galicia, pondrá en marcha campañas de información y sensibilización para incentivar la cultura de la paz y prevenir el acoso escolar (...).</i></li> </ol>

**Fuente:** Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa.

Además de las medidas de protección integral que deben ponerse en práctica cuando sea necesario, este Capítulo III recoge en el artículo 30 una serie de medidas para la prevención, detección y tratamiento de las situaciones de acoso escolar, partiendo de la incorporación de un protocolo de actuación que deberá incluirse en el plan de convivencia de cada centro educativo, se destaca la realización de campañas de sensibilización hacia todos los miembros de la comunidad educativa.

### **V.II.III. Decreto 229/2011, del 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación.**

De este decreto señalamos el Capítulo I de *Disposicións xerais*, el Capítulo II *Actuacións e medidas de atención á diversidade* y el Capítulo IV *Promoción da escolarización e da formación*.

**Tabla 21. Artículos de los Capítulos I, II y IV de la Ley 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia.**

<b>Capítulo I.</b> <b>Disposicións xerais</b>	<i>Art. 3 Concepto de atención á diversidade</i> <i>No marco deste decreto, enténdese por atención á diversidade o conxunto de medidas e acción que teñen como finalidade adecuar a resposta educativa ás diferentes características e necesidades, ritmos e estilos de aprendizaxe, motivacións, intereses e situación sociais e culturais de todo o alumnado.</i>
<b>Capítulo II.</b> <b>Actuacións e medidas de atención á diversidade</b>	<i>Art. 5 Actuacións da Administración educativa</i> <i>4. Impulsar accións, medidas e programas dirixidos, entre outros, a: compensación de desigualdades en educación, prevención do absentismo e abandono escolar, mellora da convivencia, transición á vida laboral e promoción da aprendizaxe ao longo da vida.</i> <i>Art. 6 Actuacións dos centros docentes</i> <i>4. Desenvolver medidas e actuacións de tipo curricular, relacional e organizativo para promover a convivencia, a non discriminación e o respecto polas diferenzas.</i> <i>5. 8. Impulsar a participación do profesorado en actividades de formación e innovación, así como o intercambio de experiencias no ámbito da atención á diversidade.</i> <i>Art. 8 Medidas ordinarias</i> <i>e. Aulas de atención educativa e convivencia e medidas e actuacións destinadas á mellora da convivencia.</i> <i>l. Programas de habilidades sociais.</i>

**Tabla 21. (Continuación).**

<b>Capítulo IV. Promoción da escolarización e da formación</b>	<p><i>Art. 28 Alumnado afectado por medidas de violencia de xénero e/ou acoso escolar</i></p> <p><i>A consellería con competencias en materia de educación asegurará, dentro do seu ámbito competencial e de acordo co establecido no artigo 17 da Lei 11/2007, do 27 de xullo, galega para a prevención e o tratamento integral da violencia de xénero, a escolarización inmediata do alumnado que se vexa afectado por cambios de centro derivados de situación de violencia de xénero. Así mesmo, os centros educativos prestarán atención especial á inclusión e normalización de dito alumnado.</i></p>
--	--

**Fuente:** Ley 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia.

Como hemos reproducido a través de la Tabla 21, en el Capítulo I se define el concepto de atención a la diversidad aludiendo a la adecuación de la respuesta educativa a las diferentes necesidades y características del alumnado, sean personales, culturales, sociales, etc. Dentro de las actuaciones para atender a la diversidad, Capítulo II, artículo 5, se encuentran las acciones, medidas y programas dirigidos, entre otras, a la compensación de las desigualdades existentes y mejora de la convivencia educativa. En el artículo 6 también se menciona la necesidad de motivar al profesorado para que participen y se involucren en actividades de formación e innovación. En el artículo 8 como medidas ordinarias se señala la creación de aulas de convivencia y medidas de mejora del clima del centro y la implementación de programas de habilidades sociales.

Ya en el Capítulo IV, como puede verse, destinado a la promoción de la escolarización, mostramos el artículo 28 donde se refleja el derecho a la escolarización inmediata del alumnado que tenga que cambiarse de centro por haber sufrido violencia de género o acoso entre iguales, debiendo prestar desde el centro educativo, especial atención a estos alumnos para garantizar su normalización y adecuada inclusión en el colegio o instituto.

### **V.III. ANTECEDENTES. ESTUDIOS E INICIATIVAS EN ESPAÑA**

Como reflejamos en la introducción de este capítulo, en esta segunda parte vamos a mostrar una síntesis de aquellos estudios y programas que han focalizado su interés en una serie de problemas que perjudican la convivencia en el ámbito educativo como son las conductas disruptivas y el acoso escolar. Aunque vamos a acotar a aquellas investigaciones y programas que se han producido en nuestro país, antes de comenzar recordamos, que el trabajo de Dan Olweus en Noruega, expuesto en el capítulo IV de esta tesis, ha sido el pionero en el campo del bullying.

### V.III.I. Estudios previos

El primer trabajo español realizado sobre el maltrato entre iguales, del que tenemos constancia, fue hecho por Vieira, Fernández y Quevedo (1989). Elaboraron un cuestionario de elección múltiple que aplicaron a mil doscientos alumnos de entre ocho, diez y doce años, en diez escuelas de Madrid<sup>115</sup>.

Ortega (1998) cita los resultados más destacables de este estudio:

- a) El 17,3% de los alumnos afirma intimidar a sus compañeros. El 4,7% decía haberlo hecho en *muchas ocasiones* en el *último trimestre*.
- b) El análisis de incidencias de la victimización indica que el 17,2% del total de la muestra reconoce haber sido *intimidado* en el *último trimestre* mientras que el 3,1% lo había sufrido *muchas veces* en el *último trimestre*.
- c) Sobre las modalidades de agresión, las que se producían con mayor incidencia eran las *agresiones verbales* (19,3%), seguida de los *robos* (13,9%) y *agresiones físicas* (12,7%).
- d) El 41% de las agresiones se producían en el recreo.
- e) Respecto a la comunicación o no del abuso sufrido, se encontraron diferencias según el género. Las chicas eran más comunicativas, especialmente con progenitores y docentes. Por otro lado, el 37,8% de los chicos preferían devolver la agresión.
- f) Con la edad de los estudiantes el volumen de las agresiones disminuía.
- g) No se encontraron diferencias significativas en términos estadísticos en cuanto al tipo de centro, a pesar de que se observó una mayor tendencia a la agresividad en los centros privados.

Un poco más tarde, Cerezo y Esteban (1992) analizan la situación que viven los alumnos de Murcia con una muestra de trescientas quince personas de entre diez y quince años<sup>116</sup>. En este estudio se detectaron treinta y seis agresores y diecisiete víctimas mediante el cuestionario Bull<sup>117</sup> (Cerezo y Esteban, 1994). Estos sujetos completaron el cuestionario de personalidad EPQ-J Eysenck<sup>118</sup>, el de Autoestima de Rosenberg (adaptación de Cerezo, 1996) y la batería de

---

<sup>115</sup> La mitad de los centros en los que fue aplicado el cuestionario eran públicos y la otra mitad privados.

<sup>116</sup> Como se aprecia en las edades señaladas -diez y quince años- la muestra está compuesta por estudiantes de primaria y secundaria.

<sup>117</sup> El cuestionario Bull recoge las variables: elegido, rechazado, débil, cruel, fuerte, cobarde, agresivo, víctima, provoca y tenerle manía.

<sup>118</sup> El EPQ-J contempla las siguientes escalas: N = Neuroticismo, E = Extraversión, P = Psicoticismo y S = Sinceridad.



socialización (BAS-3)<sup>119</sup> de Silva y Martorell. Los resultados revelaron diferencias significativas: *“altas puntuaciones en Psicoticismo, Sinceridad y Liderazgo en los agresores y Autocontrol y Ansiedad/Timidez en las víctimas y destaca el Psicoticismo como dimensión discriminante entre ambos grupos”* (Cerezo, 2001:37).

### V.III.II. Estudios del equipo de la Dra. Ortega

Rosario Ortega y su equipo de la Universidad de Sevilla han realizado tres estudios sobre el maltrato entre iguales (Sánchez, 2009).

1. Un estudio piloto, desarrollado entre los años 1990 y 1992, en colaboración con el Dr. Peter Smith, en el que se evalúa la incidencia de cinco centros de Sevilla usando el cuestionario de Olweus traducido y adaptado al castellano (Ortega y Mora-Merchán, 2000). La muestra está compuesta por ochocientos cincuenta y nueve estudiantes de primaria y secundaria, con edades comprendidas entre los once y dieciséis años.

Del citado estudio destacan los siguientes resultados (Ortega, 1998):

- Aproximadamente el 18% del total de la muestra son partícipes de manera directa en relaciones de intimidación y/o victimización.
- Los chicos participan más en situaciones de malos tratos (27% frente al 17% de las chicas).
- Los chicos se perciben en más ocasiones como intimidadores-victimizados que las chicas (20% frente al 9% de mujeres).
- El número de intimidadores se mantuvo constante a lo largo de las edades estudiadas.
- La autopercepción de espectadores crece según aumenta la edad (91% a los dieciséis años).
- El número de espectadores creció progresivamente.
- La tipología de intimidadores-victimizados se redujo, desde un 48% a un 4%.
- La forma más frecuente de intimidar fue el maltrato verbal: insultos (31%), rumores (12%). Las formas menos frecuentes de intimidar fueron: verbal indirecto: amenazas (8%), físico indirecto: agresiones físicas (6%) y relacional indirecto: aislamiento (5%) y robo (6%).

2. Entre los años 1995 y 1998 se lleva a cabo el Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE) como el paso siguiente del estudio piloto que acabamos de presentar. En él

---

<sup>119</sup> La batería de socialización BAS-3 recoge las escalas de Autocontrol, Ansiedad-Timidez, Liderazgo y Sinceridad.

se recogieron datos de cuatro mil novecientos catorce alumnos de educación primaria y secundaria que estudiaban en veintiséis colegios e institutos de Sevilla y su área metropolitana. Además de analizar la incidencia se elaboró un modelo de intervención educativa.

Un dato que Vázquez, Jarabo y Araújo (2005:156) señalan como muy importante es *“incluir las relaciones de los subsistemas que integran la comunidad educativa: padres, profesores y alumnos. Se le concede notoriedad a la función tutorial por parte de los profesores”*.

Fueron aplicados dos instrumentos: una prueba sociométrica y un cuestionario diseñado por el equipo de investigación, con cuatro dimensiones: lo que dicen las víctimas, lo que dicen los agresores, lo que expresan los espectadores y actitudes y comportamiento ante el maltrato. El proyecto se articula en cuatro programas modulares: la gestión democrática de la convivencia, el trabajo en grupo cooperativo, la educación en sentimientos y valores, y un programa de trabajo directo con escolares que ya sufren o provocan maltrato, o programa de atención a necesidades especiales de escolares en riesgo social.

Del SAVE, cuatro años después, pueden extraerse como resultados el aumento de los espectadores en las situaciones de violencia escolar, del 86% al 92%; la disminución del número de víctimas, del 9% al 4% así como el número de víctimas provocativas, del 0,7% al 0,3% y una mejoría en las relaciones interpersonales (Ortega et al., 2001).

3. El tercer trabajo es el Proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar (ANDAVE), citado en el capítulo IV, realizado durante 1997 y 1998 sobre una muestra de dos mil ochocientos veintiocho alumnos de secundaria con edades comprendidas entre los doce y dieciséis años, procedentes de ocho centros, uno de cada provincia de Andalucía. El instrumento utilizado fue el *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales* diseñado por Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995)<sup>120</sup> que presenta estas dimensiones: autopercepción de la convivencia escolar, autopercepción como víctima, autopercepción como agresor y tipos de abusos, lugares, características de los agresores y víctimas y actitudes ante la violencia (Defensor del Pueblo, 2000). A través de esta prueba de recogida de información se averiguó que de los dos mil ochocientos veintiocho alumnos, en 1º y 2º de la ESO, el 30% son agresores y el 25-30% víctimas y en 3º y 4º de la ESO el 24% son agresores y el 17-18% víctimas.

---

<sup>120</sup> El cuestionario se encuentra en Ortega y Mora-Merchán (2000). Violencia escolar. Mito o realidad.



A raíz de estas tres investigaciones se extrajeron una serie de conclusiones (Sánchez, 2009:166):

- *“El maltrato entre iguales es un fenómeno general que se produce en todos los países en que se han hecho los estudios, sólo varían los datos de incidencia y la forma de manifestarse.*
- *En variables tales como el género, el curso escolar o la edad, los tipos de abusos más frecuentes y el lugar en que se producen se dan una serie de características generales.*
- *Con respecto al género, los chicos se ven más implicados en los casos de maltrato, sean como agresores o como víctimas. En los chicos es más usual la agresión verbal y física directa, mientras que las chicas realizan y son víctimas de más agresiones indirectas, tanto de carácter verbal como social.*
- *Se observa una disminución de los casos de violencia conforme aumenta la edad y, por lo tanto el curso. El momento de mayor incidencia tiene lugar entre los once y catorce años.*
- *El tipo de maltrato más frecuente es el verbal (insultos, motes), seguido por el abuso físico (peleas, golpes, etc.) y el maltrato por aislamiento social (ignorar, rechazar, no dejar participar). Los casos de amenazas con armas y acoso sexual son muy poco frecuentes en todos los estudios.*
- *En cuanto al lugar donde sucede, está en función del curso en el que se encuentren los estudiantes. En la educación primaria el espacio de mayor riesgo es el recreo, mientras que en secundaria se extiende a más lugares, frecuentemente en los pasillos y en las aulas”.*

### **V.III.III. Estudio de Avilés**

El estudio de incidencia de la intimidación y maltrato entre iguales en la ESO en Valladolid fue realizado por Avilés en el año 2002. En él se mide la ocurrencia del bullying en cinco centros de la ESO de la citada ciudad mediante la aplicación del Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales (CIMEI) (Avilés, 1999).

En total participaron cuatrocientos noventa y seis alumnos con edades comprendidas entre los doce y dieciséis años. La adscripción de los jóvenes a la muestra se realiza a partir de grupos naturales ya constituidos escolarmente, elegidos por el orientador de cada centro bajo el criterio de trabajo satisfactorio de la tutoría en el grupo.

El cuestionario empleado, con treinta y dos ítems de opción múltiple y un ítem de respuesta abierta, se concibió a partir de seis dimensiones teóricas previas que exploran (Avilés, Monjas, 2005): Los aspectos situacionales del alumnado, las condiciones del perfil de las

víctimas, los aspectos situacionales de las intimidaciones, condiciones del perfil de los agresores, condiciones del perfil de los espectadores y propuestas de solución.

El estudio pretende: “(1) Conocer la incidencia del fenómeno del maltrato y sus formas más recurrentes en los centros de Valladolid y valorarla respecto a otras de estudios cercanos culturalmente. (2) Estudiar si es diferente la incidencia de las variables sexo y edad entre las conductas de intimidación y victimización y en las formas que adoptan. (3) Conocer claves situacionales de la ocurrencia del maltrato entre iguales. (4) Comparar las diferencias de atribución casual que realizan víctimas, agresores y testigos” (Avilés y Monjas, 2005:27).

A continuación presentamos una síntesis de los principales resultados obtenidos:

- En cuanto a la prevalencia del fenómeno: el 5,7% de los alumnos son victimizados sistemáticamente y el 24% de forma ocasional. El paso del tiempo influye en el acoso escolar ya que, coincidiendo con otros estudios, el aumento de la edad, muestra una disminución del acoso.
- En cuanto a las formas de maltrato: el alumnado percibe que en su centro es más frecuente el maltrato con componentes sociales y verbales que físicos, siendo lo más habitual los insultos (43%) seguido de «reírse de alguien, dejar en ridículo» (34%). Los datos muestran que las formas verbales son más numerosas en los primeros años -trece y catorce- y la exclusión social es más propia de edades de quince, dieciséis y más de dieciséis años.
- Sobre las condiciones situacionales del maltrato: los agresores suelen ser compañeros de la misma clase que la víctima (32%). En su mayoría es un grupo de chicos los que atacan (59,93%). La mayor ocurrencia de las situaciones de acoso se produce, apoyando otros estudios, en escenarios sin presencia de profesores, siendo la propia clase sin profesorado el lugar más habitual para este tipo de acciones (49%), seguido de los pasillos (35%) y el patio sin supervisión de adultos (31%). Respecto a la intervención de terceros para frenar el acoso, en torno al 40% de alumnado participante dice que no interviene nadie, quedando de este modo la víctima desatendida.
- Por último, sobre la causalidad atribuida según los perfiles: los espectadores piensan que los agresores intimidan por molestar (54%), según el agresor, en primer lugar, dice que actúa así porque la víctima lo provoca (49,3%), seguido de gastar bromas (23,3%) y una parte importante de las víctimas no sabe el motivo por el que son acosadas.

### V.III.IV. Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la ESO

Estudio realizado bajo la dirección de Díaz-Aguado en el curso 2007-2008 en el que participan cuatro colectivos: alumnado, profesorado, departamentos de orientación y equipos directivos. *“Los análisis presentados se han realizado sobre un total de trescientos un centros educativos, veintitrés mil cien estudiantes y seis mil ciento setenta y cinco profesores”* (Díaz Aguado, 2010:9)

El principal objetivo es *“obtener un diagnóstico global de la situación actual de la convivencia escolar a nivel estatal que pueda ser periódicamente utilizado para su seguimiento, con el que detectar posibles cambios, avances y necesidades”*.

Este objetivo general se concreta en otros más específicos (Díaz Aguado, 2010:7):

- a) *“Definir criterios e indicadores de la convivencia que favorezcan la comparación de los resultados obtenidos en distintos contextos o estudios.*
- b) *Ampliar el estudio de indicadores de calidad de forma que incluya además de los componentes y problemas más estudiados, como el acoso entre escolares, otras situaciones de quiebra de la convivencia, prestando una atención especial al comportamiento disruptivo y otros problemas en la interacción entre el alumnado y profesorado.*
- c) *Adaptar el estudio de la convivencia y sus problemas a los cambios que se han producido en los últimos años, como los originados por el uso de las nuevas tecnologías.*
- d) *Proporcionar instrumentos de evaluación de la convivencia a los centros de fácil aplicación, corrección e interpretación, que puedan ser utilizados para conocer su propia situación, detectar necesidades y evaluar el progreso y la eficacia de medidas destinadas a mejorar la convivencia, sin el coste de tiempo y dinero de los procedimientos tradicionales, coste que hacía prácticamente imposible que los centros pudieran disponer de una evaluación sistemática y repetida de la convivencia en sus múltiples componentes”*.

El procedimiento para la obtención y procesamiento de la información se basó en un cuestionario que la muestra debía responder en el ordenador.

Dentro de los resultados obtenidos vamos a reproducir aquellos datos referidos a los dos aspectos que más nos interesan en nuestra investigación: el acoso escolar y las conductas disruptivas.

## 1. Acoso escolar y otras formas de violencia

- El porcentaje de acosadores es de un 2,4%. En cuanto a la participación en situaciones de maltrato escolar la mayoría de los alumnos (68,1%) afirma intervenir para detener el acoso siendo el 12,1% de estudiantes lo que creen que deberían intervenir pero que no lo hacen. Hay un 6% que participa en la violencia y un 13,9% de los cuales un 3% reconoce no participar pero que tampoco le parece mal que sus compañeros intimiden a otros.
- Es interesante mencionar que el número de acosadores es menor al número de víctimas<sup>121</sup>.
- Centrándonos en las características de las víctimas, ellas mismas creen que sufren acoso, por orden de elección: porque les tienen envidia, por no saber defenderse, ser gordo, ser nuevo en el centro, llevarse bien con los profesores y por ser un chico o chica que no se comporta como los demás.  
Los agresores relacionan la agresión que sufren las víctimas con el hecho de estar aislado, sin amigos, ser más gordo, no defenderse, ser chico o chica que no se comporta como los demás, ser nuevo en el centro y por el color de la piel.
- En cuanto al género y curso, los que más agreden son los del género masculino, siendo lo más habitual que procedan del mismo curso que la víctima (47,09%). Un alto porcentaje está compuesto por repetidores (31,10%).

## 2. Conductas disruptivas

- Los profesores consideran que las conductas más problemáticas que se producen en el aula hacia ellos son: *“molestan y me impiden dar la clase”*, a menudo o muchas veces (21,6%).
- Un porcentaje muy pequeño de alumnos (4,1%) afirma participar molestando o impidiendo dar la clase al docente, contrastando de esta manera con lo que comentan los profesores.
- Sobre las opiniones y actitudes que conducen a la violencia es importante transmitir que las justificaciones que más acuerdo generan entre el alumnado son las que tienen que ver con la violencia reactiva *“si no devuelves los golpes que recibes los demás pensarán que eres un cobarde”* (30,7%), y con el apoyo al agresor reactivo si éste es su amigo *“cuando un amigo pega a alguien que le ha molestado debes ponerte al lado de tu amigo”*.

---

<sup>121</sup> Sobre este dato los investigadores consideran que es probable que el número de acosadores sea menor al de las víctimas debido al mayor rechazo social que genera el papel de acosador.

### **V.III.V. Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (2000)**

En 1998, debido a la publicación en los medios de comunicación de casos graves de maltrato escolar en España, la Comisión Mixta Congreso-Senado del Parlamento español encarga a la Oficina del Defensor del Pueblo un informe riguroso sobre la incidencia de los conflictos violentos en los estudiantes de secundaria en España. Este informe se presenta en noviembre de 1999 y es publicado en el año 2000<sup>122</sup>.

La muestra consta de tres mil estudiantes de la ESO y trescientos docentes, jefes de estudio de trescientas instituciones educativas públicas, privadas y concertadas de todo el territorio español.

La pretensión del estudio era conocer la incidencia real del bullying en el contexto educativo español, la frecuencia e intensidad de los actos violentos, su tipología, los escenarios en los que se produce, el papel del docente en la detección y resolución del problema y las variables edad, género o tamaño del hábitat en que se ubiquen los colegios e institutos (Defensor del Pueblo, 2000). Además del hecho de que se confirmara que en la sociedad en general se producen con constancia y repetición actos violentos sobre todo entre el alumnado, los resultados de la investigación comparados con los de otros países es alarmante debido a que *“más del 30% de los alumnos encuestados declaran sufrir agresiones verbales con cierta frecuencia, cerca de un 9% sufre amenazas con la finalidad de infundirle miedo, y más de un 4% padece agresiones físicas directas”* (Sánchez, 2009:167).

### **V.III.VI. Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (2006)**

En el 2006 se realiza el segundo estudio empírico, con una muestra representativa de alumnos y profesores de todas las comunidades autónomas, cuyos resultados son comparados con los del informe anterior. Esos resultados obtenidos y su comparación con el estudio del año 2000 permiten afirmar que la situación de maltrato entre iguales por abuso de poder ha mejorado en los últimos años al haber una disminución en el porcentaje de incidencia. El acoso verbal, la agresión física indirecta y el acoso sexual disminuyen aunque otras conductas de maltrato no muestran esa tendencia a la baja como, por ejemplo, la exclusión social o ciertas formas de agresión física (Defensor del Pueblo, 1999-2006).

Sánchez (2009) recoge las principales diferencias entre ambos informes:

---

<sup>122</sup> El informe del Defensor del Pueblo-Unicef se publica en la serie Informes, Estudios y Documentos editada por el Defensor del Pueblo.

## a) Con respecto al género y curso del alumnado

- En 2006 aparecen menos chicas que reciben moles, excepto en 4º ESO y también menos chicos en todos los grupos. En todos los cursos también es menor el número de alumnos que admiten insultar, al igual que en este año también son menos los estudiantes, del primer ciclo de la ESO que advierten la conducta de pegar, aunque en cambio sí han aumentado, con respecto a 1999, los que lo observan, en 3º y 4º.
- Las conductas de exclusión y maledicencia se ejercen y sufren más en los centros privados y concertados que en los públicos.
- La comparación con los restantes estudios españoles realizados entre 1999 y 2006 permite afirmar que en los centros privados es donde se encuentra el índice más elevado de alumnos que se consideran víctimas y que en los concertados es donde se registran menores frecuencias de acoso.

## b) Con respecto a las características de los actores del maltrato

- Los protagonistas son fundamentalmente compañeros de la misma clase que el agredido<sup>123</sup>. Se produce un aumento en el porcentaje de alumnos que sitúan en un curso inferior al alumno que *habla mal de ellos* a sus espaldas y disminuye drásticamente el porcentaje de los que señalan a compañeros de otros grupos, pero del mismo curso, como autores de robos.
- Los agresores suelen ser chicos salvo en el caso de que se trate de *hablar mal de otros* que suele ser más habitual en chicas, confirmándose de nuevo lo hallado en el estudio de 1999.
- Se produce una disminución de las peleas entre bandas.
- En cuanto a las relaciones interpersonales y al clima de convivencia, en ambos estudios se muestra un alto porcentaje de alumnos que está satisfecho de sus relaciones con los iguales.
- Se produce una mejoría en las agresiones del alumnado hacia los docentes y viceversa.

## c) Sobre el escenario de la agresión

- Coincidiendo con el estudio de 1999, los alumnos identifican el aula como el lugar donde se producen más agresiones<sup>124</sup>, sobre todo cuando el profesor está ausente. Por el contrario, el profesorado piensa que es en el patio donde suelen producirse mayoritariamente.

---

<sup>123</sup> Excepto en el caso de las amenazas con armas que son realizadas tanto por compañeros de clase como por estudiantes de otros cursos.

<sup>124</sup> Aunque los alumnos señalan el aula como escenario donde se producen la mayoría de las agresiones, éstas tienen según el tipo de agresión, un determinado escenario produciéndose alguna de ellas en varios sitios.



d) En cuanto a pedir y recibir ayuda

- Los datos mejoran, son menores los porcentajes de estudiantes que no comunican a nadie el acoso escolar.
- Revisando el anterior estudio, se constata una mayor implicación del profesorado al haber un aumento en la ayuda que brinda.
- Se produce un aumento de las intervenciones por parte de los observadores.

e) Con respecto a las respuestas del profesorado

- Al igual que en el anterior estudio, aunque el acoso escolar toma gran importancia en los centros escolares, hay otros problemas de funcionamiento que preocupan más a los docentes como la *falta de participación en las familias* y las *dificultades de aprendizaje de los alumnos*.

f) En cuanto al maltrato entre iguales según la percepción de los docentes

- Comparando ambas investigaciones puede afirmarse que el acoso escolar no ha empeorado en los centros de secundaria. Aunque por otra parte, pudiendo ser debido a un mayor conocimiento del tema, aumenta el número de los jefes de estudio que declaran haber presenciado estas situaciones.
- Se considera que el maltrato entre iguales sucede en los lugares en los que hay menor vigilancia por parte del profesorado.
- Sobre las causas de las conductas del maltrato, los docentes siguen pensando que es más probable que un alumno se convierta en víctima por factores personales o sociales, sin embargo una variable que cobra mayor peso que en 1999 hace referencia a las diferencias culturales, sociales y religiosas.

g) En relación con los conflictos entre profesores y alumnos

- La incidencia de estos conflictos es invariable. Los jefes de estudio señalan como comportamiento inadecuado de los estudiantes hacia el profesorado, los insultos, siendo otras de las conductas habituales el destrozo de material de los docentes y los rumores.
- Casi la mitad de alumnos admite haber observado cómo algunos compañeros molestaban a profesores.

### **V.III.VII. Informe de violencia entre compañeros en el Centro Reina Sofía (2005)**

Se realiza en el Centro Reina Sofía, en el año 2005, a manos de Ángela Serrano e Isabel Iborra. El objetivo del informe es “*detectar la situación actual de la violencia entre compañeros en los institutos de secundaria en España*” (Serrano e Iborra, 2005:19), también



pretenden comparar los datos obtenidos con los resultados publicados en el 2000 por el Defensor del Pueblo<sup>125</sup>.

La muestra está compuesta por ochocientos alumnos de enseñanza secundaria de entre doce y dieciséis años pertenecientes a todo el territorio español. Esta muestra se obtiene mediante una selección aleatoria de teléfonos de hogares siendo muy peculiar el procedimiento de obtención de datos: la encuesta mediante entrevista telefónica<sup>126</sup> asistida mediante ordenador con el programa Computer Assisted Telephone Interviewing (CATI). Dicha encuesta estaba formada por treinta y dos preguntas divididas en tres secciones: testigo, víctima y agresor.

Según los resultados obtenidos, la persona agredida muestra el siguiente perfil: *“baja autoestima, escasas habilidades sociales para relacionarse con otros compañeros, nerviosismo excesivo, presencia de alguna discapacidad y rasgos físicos o culturales diversos de los de la mayoría, que la singulariza como formando parte de minorías étnicas, raciales y culturales. Entre los trastornos psicopatológicos leves que con mayor frecuencia se encuentran en estos niños: trastornos de tipo depresivo, trastornos de conducta, TDA con o sin hiperactividad y conducta desafiante”* (Polaino-Lorente, 2013:238). Un dato muy importante que se transmite en el informe realizado por el Centro Reina Sofía, es la percepción que los propios acosadores tienen sobre su conducta, rechazando el considerarse como agresores sino que justifican sus actos como una defensa ante agresiones o provocaciones de las víctimas. Según este aspecto comentado *“sufren una fuerte distorsión cognitiva que precisa de atención psicológica y no simplemente la apertura de un expediente académico”* (Sánchez, 2009:178).

### **V.III.VIII. Informe Cisneros X (2006)**

El Informe Cisneros X, sobre la Violencia y Acoso Escolar en España ha sido realizado, en el año 2006, por Araceli Oñate e Iñaki Piñuel.

En este estudio se entrevistó a veinticinco mil alumnos de primaria, secundaria y bachillerato, de entre siete y diecisiete años pertenecientes a mil quinientas cincuenta aulas de catorce comunidades españolas.

---

<sup>125</sup> La comparación entre uno y otro estudio debe ser realizado con cautela debido a que hay importantes diferencias en el método de investigación entre uno y otro. El cuestionario estructurado que utilizan Serrano e Iborra aunque está basado en el del Defensor del pueblo, presenta importantes diferencias. Los tipos de maltrato que se estudian son diferentes, en el Centro Reina Sofía las preguntas hacen referencia a categorías muy abstractas como, por ejemplo, el *maltrato emocional*, además de que la clasificación de los tipos de maltrato difiere de la utilizada en el Defensor del Pueblo (Defensor del Pueblo, 2007).

<sup>126</sup> La entrevista telefónica suele plantear problemas en el recuerdo de las opciones de respuesta ante el alumno que debe responderlas con rapidez por la presión del tiempo, inconveniente que no se presentan en los cuestionarios escritos.

Se utilizó el cuestionario de Acoso y Violencia Escolar (AVE), con el que se realizó el presente estudio, compuesto por nueve escalas: ansiedad, estrés postraumático, distimia, disminución de la autoestima, flashbacks, somatización, autoimagen negativa y autodesprecio.

Los resultados obtenidos señalan el hostigamiento como uno de los tipos de acoso más frecuentes siendo los motes seguidos de las risas burlonas el comportamiento de acoso más habitual. Los datos reflejan que desde la educación primaria hasta el bachillerato uno de cada cuatro escolares (25%) son víctimas de bullying. Además, a medida que los niños crecen el riesgo de ser víctima disminuye teniendo como contrapartida el hecho de que con la edad el número de acosadores incrementa.

Según este estudio no hay un perfil determinante de la víctima, pudiendo serlo cualquier estudiante. Solamente un 1% de los acosadores eligió a su víctima porque era *diferente*. En cuanto a los síntomas que sufren los acosados, un 53,7% presenta estrés postraumático (pesadillas, ansiedad, pánico), el 54,8% sufre depresión y el 53% tiene una imagen negativa de sí mismo (Sánchez, 2009).

### **V.III.IX. Otras iniciativas**

A medida que pasan los años las iniciativas para trabajar las conductas disruptivas y el acoso escolar van en aumento. En este último apartado mostramos brevemente algunas de las existentes para la educación secundaria.

#### **V.III.IX.I. Programa de disciplina en la ESO (Luca de Tena y Rodríguez, 1999)**

Este programa fue creado por la demanda realizada por docentes de educación secundaria que reclamaban la necesidad de adquirir estrategias para mejorar sus clases, captar la atención del estudiantado consiguiendo motivarlo y dotarse de mecanismos para prevenir y trabajar los conflictos en el aula.

Las autoras plantean tres objetivos en la elaboración del material que compone el programa (Luca de Tena y Rodríguez, 1999):

- a) Crear un material flexible que posibilite a los docentes una visión amplia de los temas tratados, que favorezca la reflexión personal y al mismo tiempo la adaptación de las propuestas a la realidad.
- b) Propiciar y crear la figura del profesor investigador, aquel interesado en conocer, comprender y mejorar la práctica docente.
- c) Ofrecer un material novedoso para captar la atención y motivar tanto a profesores como alumnos.

El programa se desarrolla en catorce sesiones de cuarenta y cinco minutos cada una de ellas, siendo el profesor el encargado de su implementación en las horas de tutoría. Se ha utilizado técnicas de trabajo individual, en pequeño y en gran grupo. A lo largo de las sesiones se trabajan seis bloques de contenidos: resolución de conflictos, técnicas de modificación de conducta, refuerzo y control aversivo, contratos, derechos y deberes de los alumnos y aprender a conocerse mejor: autoconocimiento (Mohamed, 2008).

### **V.III.IX.II. Programa Convivir es vivir (Carbonell, 1999)**

Surge como reacción al aumento de casos de violencia en centros educativos denunciados desde el ámbito europeo. Se trata de una *“campana dirigida por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y patrocinada por la Delegación del Gobierno en Madrid. Se pone en marcha con el inicio del curso 1997, en veintiséis centros educativos de la Comunidad Autónoma de Madrid”*<sup>127</sup> (...). *Se inició con una fase experimental en el curso 98-99 en una serie de centros hasta que se ha ido generalizando al resto de los centros escolares sostenidos con fondos públicos”*<sup>128</sup>. (Vázquez, Jarabo, Araujo, 2005:156-157).

En el programa Convivir es vivir se establecen los siguientes objetivos generales (Carbonell, 1999): a) establecer un mecanismo operativo de coordinación interinstitucional, para que los centros educativos desde el aspecto organizativo y curricular, y todos los miembros de la comunidad educativa, persigan altos índices de convivencia y eduquen en la no violencia y b) aumentar los niveles de convivencia dentro del centro educativo y en su entorno próximo.

La filosofía del programa defiende el establecimiento de vínculos cooperativos entre todos los integrantes de la comunidad educativa y otros profesionales relacionados con la misma. Los contenidos van dirigidos al fomento de la educación en valores en las propuestas curriculares de los centros educativos, a la creación de un coordinador que supervise las actividades del desarrollo de la convivencia y a la elaboración, por parte de los centros participantes, de planes de actuación internos dentro del proyecto educativo de centro (Mohamed, 2008).

El programa consta de una serie de acciones y actividades dirigidas principalmente a la formación de profesores, orientadores y familia. Según los autores, los resultados de la implantación de esta intervención son positivos, siendo la mayoría de los centros participantes los que han otorgado informes muy favorables (Carbonell et al., 1999).

---

<sup>127</sup> En dicha campaña colaboran diversas instituciones: Ayuntamiento de Madrid, Federación de Municipios de Madrid, Cuerpo Nacional de Policía, Confederación Nacional Católica de Asociaciones de Padres de Alumnos, etc.

<sup>128</sup> Convivir es vivir se plantea como un programa de redes al que pueden adscribirse los centros educativos de manera independiente.

### V.III.IX.III. Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria (Trianes y Fernández-Figueras, 2001)

Se trata de un programa para educar la competencia social y emocional así como las habilidades de interacción personal y resolución de conflictos en la ESO<sup>129</sup>.

El objetivo general es *“enseñar y proporcionar contextos de práctica de los comportamientos socialmente competentes, valorando éstos directamente, y promocionando un clima de seguridad, confianza e implicación de los alumnos en la vida del aula y del centro”*. El citado objetivo puede desglosarse en tres:

- 1) *“Enseñar habilidades de solución pacífica de problemas interpersonales a los alumnos (...), 2) a nivel de clase, mejorar este contexto de aprendizaje a través de la mejora de su clima, clarificar las expectativas y criterios para considerar la calidad de las interacciones sociales, además de establecer un lenguaje común y estrategias para mejorar los lazos de amistad y apoyo en la clase y en el centro, y 3) a nivel de centro, desarrollar el clima del centro y su cohesión para el diseño de actividades que lo comprometen en su totalidad (...), desarrollar sensibilidad para abordar los problemas de disciplina y de convivencia como ocasiones educativas en las que se pueden enseñar conductas habilidosas y valores de convivencia (...)”* (Trianes, García, 2002:184-185).

El programa, diseñado para ser trabajado a nivel de clase por el profesorado, está estructurado en cuatro partes. En la primera se pretende lograr que el alumno adquiera la consciencia individual de la propia valía y competencias, de las diferencias individuales así como de valores y metas vitales. De esta manera se le ayuda al alumno a que vea cómo puede desarrollarse en un grupo, en este caso el aula. En la segunda parte del programa se comienza con el objetivo de convertir la clase en un grupo cohesionado donde todos sus componentes tengan un papel importante como miembros valiosos que son. Se intenta conseguir un buen clima. En la tercer parte se trabaja la convivencia a nivel de centro persiguiendo la participación competente del alumnado en tres campos: a) educación en valores, b) implicación en sistemas de ayudas y mediación de conflictos con estudiantes de otros cursos y c) participación en la vida democrática del centro. Por último, en la cuarta parte del programa se extiende la educación de actitudes, valores y conductas de participación y ayuda a la sociedad, promoviendo voluntariado, dramatizaciones y debates en torno a temas actuales que comprometen actitudes y valores como los derechos humanos.

---

<sup>129</sup> Trianes tiene otro *Programa de educación social y afectiva en el aula* (1996) estructurado en tres módulos que aunque está pensado para desarrollarse desde segundo de primaria a sexto, comenta que incluso podría aplicarse en 1º y 2º de la ESO.

#### **V.III.IX.IV. PSS-VCJ. Programa de pensamiento prosocial versión corta para jóvenes (López-Latorre y Garrido, 2005)**

Programa dirigido a chicos de catorce a dieciocho años que presenten comportamientos antisociales y delictivos. Está diseñado especialmente para dotar de valores y habilidades prosociales necesarias en la vida cotidiana a los jóvenes que están cumpliendo medidas judiciales. El PSS-VCJ que consta de trece sesiones de sesenta minutos cada una de ellas. Incorpora una serie de elementos e intervenciones de suma relevancia:

- a) Entrevista motivacional para fomentar el compromiso de los adolescentes con el programa.
- b) Modelado prosocial, ayudando y suscitando el desarrollo de valores prosociales en los chicos.
- c) Modelo de prevención de recaídas para ayudarles a mantener los cambios logrados.
- d) Entrenamiento en la adquisición de un estilo de vida prosocial a largo plazo.

El objetivo del PSS-VCJ es ayudar a los jóvenes a sustituir los pensamientos antisociales y negativos que puedan tener, por otros competentes y prosociales intentando lograr la adquisición de competencia social en sus habilidades emocionales y conductuales. Por otra parte, los contenidos que se trabajan son las habilidades sociales, razonamiento crítico, educación en valores, resolución de problemas, control emocional, pensamiento crítico y habilidades de comunicación (Garrido y López-Latorre, 2005).

Algunos aspectos importantes que citamos del programa son:

- a) El tamaño ideal del grupo para implementarlo es de ocho alumnos como máximo<sup>130</sup> y cuatro como mínimo.
- b) Las personas encargadas de la intervención deben estar debidamente preparados y entrenados.
- c) En el programa se llevan a cabo dos tipos de evaluaciones. Una evaluación del proceso<sup>131</sup> y otra de los resultados<sup>132</sup>.

---

<sup>130</sup> Si el grupo sobre el que se quiere aplicar el PSS-VCJ es caracterizado por ser muy alborotador, el número máximo de participantes será de seis en lugar de ocho.

<sup>131</sup> La evaluación del proceso se refiere a la que realizan los participantes sobre cada sesión así como la que realiza el monitor.

<sup>132</sup> La evaluación de los resultados se obtiene mediante la aplicación de un pre-test y un post-test con pruebas estandarizadas.

### **V.III.IX.V. Programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades socio-cognitivas (Seijo, Novo, Fariña, Arce y Mesa, 2005)**

Programa que se ha realizado de forma experimental en Melilla, con cuatrocientos cuarenta y un alumnos de 5º y 6º de educación primaria y 1º y 2º de educación secundaria.

El objetivo persigue prevenir las conductas sociales disruptivas en contextos escolares. Considerando que la mejora de las habilidades sociocognitivas es una manera de ayudar a los menores a evitar la desadaptación personal y la desviación social.

Los contenidos que se trabajan son las habilidades sociales y de comunicación, el desarrollo de valores, el pensamiento creativo, la solución de problemas y el control emocional. Para que se lleve a cabo el programa de manera adecuada la persona encargada de su implementación debe dominar una serie de técnicas, que hemos visto en el capítulo IV, como por ejemplo el modelado, las instrucciones, dramatización y reestructuración cognitiva.

Como reproduce Mohamed (2008: 151) el programa se fundamenta en cuatro pilares básicos: “a) *proporcionar a los menores un grupo de apoyo, lo que motiva que el programa se realice a nivel grupal*<sup>133</sup>, b) *conseguir que aprendan a identificar sus sentimientos y a expresarlos adecuadamente*, c) *mejorar las habilidades sociocognitivas y de competencia de los niños*, d) *lograr que el menor realice pensamientos positivos acerca de sí mismo y de su situación (social, escolar y familiar)*”.

### **V.III.IX.VI. CONVES. Programa para mejorar la convivencia escolar (García y Vaca, 2006)**

Este programa está dirigido al alumnado de educación primaria y secundaria siendo su objetivo principal “*proponer un grupo de actividades dirigidas a crear un clima de normalidad en la convivencia, un clima en el que la norma sea el respeto, la ayuda, el compañerismo y la aceptación de las personas con sus cualidades y con sus limitaciones*” (García y Vaca, 2006: 2).

El programa dirigido a los alumnos de primaria se presenta en dos cuadernillos. Uno de ellos es una guía para el tutor y el otro es el cuaderno de trabajo del niño. Son dieciocho sesiones con una duración de entre veinte y treinta minutos. Las actividades para este nivel intentan favorecer y valorar a los compañeros, fomentar la comprensión y la autoestima y animar a participar en la solución de problemas.

El CONVES dirigido al alumnado de secundaria se presenta también en dos cuadernillos. Esta versión consta de catorce sesiones con una duración entre quince y treinta

---

<sup>133</sup> En el programa basado en el entrenamiento de habilidades socio-cognitivas las intervenciones son grupales favoreciendo el ensayo de conductas de tipo social, la ayuda entre los participantes, un contexto positivo para el aprendizaje y la generalización de los logros aprendidos dentro del grupo (Caballo, 2000).



minutos. Las actividades propuestas intentan fomentar el compañerismo y la convivencia, evitar, prevenir y corregir situaciones de acoso o garantizar un clima de seguridad y respeto en el centro educativo.

Según García y Vaca (2006) el CONVES es útil para el abordaje de los problemas de la convivencia escolar, proporcionando a la comunidad educativa recursos para su evolución, prevención e intervención en estos casos.

#### **V.III.IX.VII. Programa PIECE para la convivencia escolar (Vallés, 2007)**

El PIECE está formado por unos contenidos que pretenden desarrollar la inteligencia emocional de los niños y jóvenes en el ámbito intrapersonal e interpersonal.

Estructurado en ocho, nueve y diez unidades, según el nivel educativo, ya que está dirigido a alumnos de primaria y de secundaria, abarca las siguientes dimensiones emocionales (Vallés, 2007):

- a) Conocimiento de la propia emocionalidad.
- b) Expresión y vivencia emocional. Respetando los derechos humanos en el marco de la convivencia escolar.
- c) Asociación pensamiento-emoción.
- d) Conocimiento de la emocionalidad ajena. Desarrollo de competencias empáticas.
- e) Gestión inteligente de la emocionalidad. Autocontrol de la ira, enfado, ansiedad y demás estados de ánimo negativos.
- f) La familia como base de desarrollo emocional.

Aunque el PIECE tiene una sólida base emocional incluye en sus contenidos y propuestas de actividades las tres dimensiones del comportamiento: cognitiva, emocional y conductual. Los alumnos son entrenados en habilidades emocionales, en reducción de conflictos y entrenamiento cognitivo.

Algunos de los objetivos que persigue el programa son: sensibilizar al alumnado ante la importancia de las vivencias emocionales, desarrollar comportamientos cooperativos positivos, adquirir mayor conocimiento emocional, identificar emociones propias y ajenas, prevenir el comportamiento de riesgo y prevenir los comportamientos de acoso escolar.

#### **V.III.IX.VIII. Programa INTEMO (Ruiz, Cabello, et al., 2013)**

Programa de entrenamiento para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes, puesto en marcha a través del laboratorio de emociones de la facultad de psicología de la



Universidad de Málaga coordinado por las Concejalías de Juventud y Educación. Se dirige a jóvenes de entre doce y dieciocho años.

Las actividades del INTEMO *“están distribuidas en cuatro fases, que corresponden a las cuatro ramas del modelo teórico de inteligencia emocional de Mayer y Salovey en el que está basado el programa: percepción y expresión, facilitación, comprensión y regulación emocional”* (Ruiz, Cabello et al., 2013:14).

Como novedades que aporta el programa, estos autores destacan la estructura teórica que les proporciona un medio eficaz para determinar las habilidades emocionales básicas del adolescente y lograr un desarrollo continuado de las mismas y, en segundo lugar, subrayan que a través del diseño cuasi-experimental pretest-intervención-postest<sup>134</sup> del INTEMO pueden analizar si el programa ha sido realmente efectivo.

Como podemos intuir, el objetivo principal es entrenar a los adolescentes en las habilidades emocionales que componen la IE. En cuanto a los contenidos, el programa consta de doce sesiones más otra sesión introductoria, una por semana, estando ante una duración total de tres meses. El educador presenta la habilidad que se va a trabajar y la actividad que hay que hacer. También se muestra la tarea que deben resolver en casa y, por último, se resumen los contenidos vistos en la sesión<sup>135</sup>.

---

<sup>134</sup> Diseño formulado para poner a prueba la existencia de relaciones causales entre las variables. El participante es evaluado antes y después de implementar el programa.

<sup>135</sup> Los objetivos y contenidos del programa pueden consultarse en el Anexo 2.

# SEGUNDA PARTE

## CONTENIDO

### **CAPÍTULO VI. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO**

- VI.I. Introducción
- VI.II. Finalidad
- VI.III. Preguntas de Investigación
- VI.IV. Objetivos
- VI.V. Variables
- VI.VI. Muestra
- VI.VII. Procedimiento Metodológico
- VI.VIII. Instrumentos de Recogida de Información Utilizados

### **CAPÍTULO VII. PROYECTO MEJORA**

- VII.I. Introducción
- VII.II. Origen y Justificación
- VII.III. Destinatarios
- VII.IV. Temporalización
- VII.V. Contextualización IES
- VII.VI. Objetivos
- VII.VII. Contenidos
- VII.VIII. Diseño: Descripción y Análisis de los Casos

### **CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS DE RESULTADOS**

- VIII.I. Introducción
- VIII.II. Perfiles

### **CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES E INICIATIVAS**

- Introducción
- Conclusiones
- Recomendaciones
- Iniciativas



## **CAPÍTULO VI.**

# **VI. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO**

### **VI.I. INTRODUCCIÓN**

Como hemos comentado en la introducción de esta Tesis Doctoral, nos hemos decantado por una investigación cualitativa basada en el estudio de caso. En este capítulo presentamos una síntesis del diseño y desarrollo que hemos llevado a cabo. Abrimos esta parte empírica recordando la doble finalidad de la tesis para continuar exponiendo las preguntas de investigación, los objetivos, variables y la muestra objeto de estudio. Seguimos con los pasos dados para hacer realidad esta tesis y finalizamos con los instrumentos de recogida de información empleados.

### **VI.II. FINALIDAD**

Como se había indicado al inicio de esta tesis, el estudio tiene una doble finalidad:

- a) Indagar, comprender y analizar los pensamientos, sentimientos y las actuaciones de los adolescentes que forman parte de la muestra de este estudio, para trabajar sobre ellos y mejorar su situación personal, académica y social así como la convivencia educativa.

- b) Utilizar nuestro trabajo como referente que sirva como iniciativa o punto de partida para llevar a cabo de manera normalizada, con continuidad, a otros centros de educación. Lo que traducimos en una atención especializada y continuada, ajena a lo académico, a lo largo de todo el curso para los estudiantes que entren en el perfil requerido.

### VI.III. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Es positivo para el bienestar físico, psíquico y social -salud mental- de los estudiantes de educación secundaria que presentan diversas problemáticas y para la mejora de la convivencia educativa<sup>136</sup> la implementación de un proyecto de habilidades socioemocionales?
- ¿El desarrollo de conductas disruptivas y victimización escolar se relaciona con determinados factores individuales (autoestima, empatía, bienestar, autocontrol, capacidad para resolver los problemas), escolares (rendimiento académico, estatus), familiares (comunicación familiar, agresividad familiar) y sociales (participación e integración en la sociedad, autoestima social)<sup>137</sup>?

### VI.IV. OBJETIVOS

Objetivo general:

- ✓ Diseñar, implementar y evaluar un proyecto de habilidades socioemocionales con alumnos de secundaria que presentan conducta disruptiva y con los que sufren o han sufrido acoso escolar.

Se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la incidencia de ciertas habilidades socioemocionales relevantes en las conductas disruptivas y en el acoso escolar.
- Descubrir las actuaciones más apropiadas con los alumnos con comportamiento disruptivo y con las víctimas de acoso escolar, para modificar las conductas inadecuadas y cambiar las emociones negativas por otras positivas.

---

<sup>136</sup> Esta mejora de la convivencia educativa se traduce en una reducción de amonestaciones y enfrentamientos entre alumnos así como mayor tranquilidad en el aula.

<sup>137</sup> Varios de estos factores se engloban dentro de las habilidades o cualidades socioemocionales (autoestima, empatía, autocontrol, capacidad para resolver los problemas y capacidad de comunicación).

- Identificar las ideas y creencias que tiene el propio alumno sobre su *situación problemática*.
- Identificar, si los hubiera, patrones o características comunes en ambos perfiles estudiados y analizar, en caso de su existencia, las diferencias en función del sexo.
- Señalar las conclusiones a partir del caso estudiado con algunas sugerencias concretas de actuación para futuras intervenciones en los centros educativos.
- Hacer propuestas para la mejora de la convivencia educativa y la actuación con el alumnado que ha sido el foco de interés de la presente investigación.

## VI.V. VARIABLES

En este punto se citan las variables que se han tenido en cuenta para la realización de nuestra investigación, con una breve descripción aclaratoria de las mismas.

- Variables dependientes: conducta disruptiva y victimización (acoso escolar).
- Variables independientes: sexo, autoestima, empatía, autocontrol, estrés percibido, estados depresivos, rendimiento académico, estatus, comunicación familiar, agresividad familiar y participación e integración en la sociedad.

En la siguiente tabla (ver Tabla 22) mostramos un par de anotaciones sencillas para recordar las variables dependientes que hemos visto en los Capítulos III Conductas disruptivas y IV Acoso escolar.

**Tabla 22. Variables dependientes.**

Variables dependientes	Definición
Conducta disruptiva	Todo tipo de comportamiento que transgrede lo establecido en las normas de convivencia del centro educativo y/o las pautas del profesor.
Victimización (acoso escolar)	Cuando un adolescente es agredido o se convierte en víctima de acoso escolar porque está expuesto de forma repetida y de manera prolongada en el tiempo, a acciones negativas por parte de otro u otros compañeros.

**Fuente:** Elaboración propia.

Respecto a las variables independientes hacemos algunas aclaraciones en la siguiente Tabla 23, habiendo sido definidas algunas de ellas en el Capítulo III Inteligencia emocional en la adolescencia.

**Tabla 23. Variables independientes.**

<b>Variables independientes</b>	<b>Definición</b>
Sexo	Variable biológica y genética que divide a los seres humanos en hombres o mujeres.
Autoestima (Física, emocional, familiar, académica y social)	Valoración que hace una persona de sus propios logros y habilidades. Percepción que tenemos de nosotros mismos.
Empatía	Capacidad de sintonizar emocionalmente con las demás personas. Reconocer los sentimientos ajenos sin necesidad de que los tengan que comunicar.
Autocontrol	Capacidad de gestionar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos.
Estrés percibido	Es una consecuencia del desajuste entre la interacción de los estímulos ambientales y la reacción propia del organismo de la persona.
Estados depresivos	Existencia de determinados síntomas relacionados con la depresión. Siendo ésta un trastorno afectivo caracterizado entre otras por la presencia de tristeza, pérdida de interés, falta de concentración y cansancio.
Rendimiento académico	Evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar.
Estatus	Posición que ocupa el adolescente en relación con sus compañeros del instituto.
Comunicación familiar	Índice del clima y de la calidad del sistema familiar.
Agresividad familiar	Reacción agresiva de alguno de los miembros de la familia ante alguna situación de conflicto como peleas, insultos, incomunicación, golpes, etc.
Participación e integración en la sociedad	Hacemos alusión a la interacción del adolescente con el entorno. La participación en diferentes actividades, grupos sociales, etc. Aceptación que tiene en la sociedad.

**Fuente:** Elaboración propia.

## VI.VI. MUESTRA

A lo largo de los cursos en los que se ha implementado el Proyecto Mejora, entre las sesiones continuas, periódicas, puntuales y espontáneas, se ha atendido a un total de ciento cincuenta y tres jóvenes de la ESO, de los cuales noventa y ocho forman parte del perfil de conductas disruptivas y víctimas de acoso escolar. El resto de estudiantes han tenido sesiones debido a periodos de estrés y angustia, fobias y otra serie de problemáticas que requirieron nuestra intervención.



Para ver la proporción de adolescentes pertenecientes a cada perfil, teniendo en cuenta la variable sexo, presentamos la Tabla 24.

**Tabla 24. Resumen del alumnado de ambos perfiles.**

Perfil disruptivo Total: 56 personas	Nº Mujeres: 17	Nº Hombres: 39
Perfil víctimas de acoso Total: 42 personas	Nº Mujeres: 24	Nº Hombres: 18

**Fuente:** Elaboración propia.

Como vemos, lo que más hemos trabajado ha sido la modificación de conducta aunque el número de víctimas de acoso no dista mucho del perfil disruptivo. Por otra parte, en cuanto a estos perfiles, el mayor número de beneficiarios corresponde a los hombres si bien, en el caso de las víctimas de acoso escolar, han sido más las chicas que los chicos, aunque no es una diferencia significativa.

Para la selección de la muestra hemos revisado, junto con la orientadora, los noventa y ocho casos de los perfiles de esta investigación organizándolos en función de aquellas características que hemos comprobado que compartían y se repetían en los chicos y chicas y que nos han permitido establecer unos rasgos comunes generalizables en nuestra población.

El alumnado con conducta disruptiva se ubica en uno de los siguientes puntos:

- a) Con TDAH.
- b) Procedente de familia desestructurada.
- c) Su conducta disruptiva se manifiesta a raíz del consumo de alcohol y/o cannabis.

Respecto a las víctimas de acoso escolar encontramos estas características:

- a) Presentan un nivel elevado de ansiedad.
- b) Sufrieron acoso escolar en anteriores etapas educativas. Educación Primaria.
- c) Sólo necesitaron una intervención periódica.

En definitiva, los seis casos incluidos en la Tesis Doctoral son los siguientes:

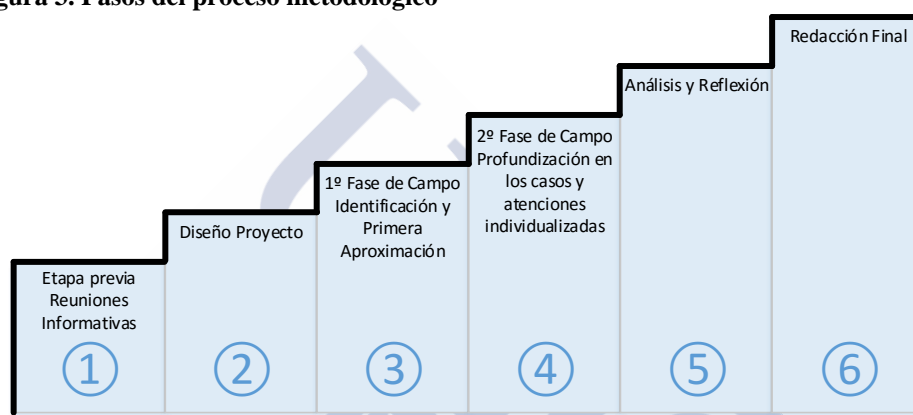
- ✓ Sujeto 1: alumno del perfil disruptivo. Con TDAH. Estudiante de 1º ESO, repetidor.
- ✓ Sujeto 2: alumno del perfil disruptivo. Pasa por un periodo complicado por consumo de cannabis. Estudiante de 1º ESO.
- ✓ Sujeto 3: alumno del perfil disruptivo. Pertenece a una familia desestructurada. Estudiante de 2º ESO.
- ✓ Sujeto 4: alumna del perfil víctima de acoso escolar. Sufre acoso social y psicológico, habiendo sido acosada en educación primaria. Estudiante de 1º ESO.

- ✓ Sujeto 5: alumna del perfil víctima de acoso escolar. Sufre acoso psicológico y verbal. Chica con un nivel elevado de ansiedad que en el pasado ha requerido tratamiento médico. Estudiante de 1º ESO.
- ✓ Sujeto 6: alumno del perfil víctima de acoso escolar. Sufre acoso físico y verbal. Sólo precisó una intervención periódica en el Proyecto Mejora. Estudiante de 3º ESO.

## VI.VII. PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

A continuación se describe un planteamiento general del proceso metodológico seguido en la investigación.

**Figura 3. Pasos del proceso metodológico**



**Fuente:** Elaboración propia.

Como observamos en la anterior Figura 3, han sido seis los pasos que hemos realizado y que exponemos seguidamente:

1. Etapa previa. En ella se realizan las siguientes actuaciones:
  - 1.1. Reunión con el Equipo Directivo (ED) y la Jefa del Departamento de Orientación (DO) del Instituto de Educación Secundaria para exponer objetivos y procedimiento de la presente investigación. Notificación a Inspección Educativa.
  - 1.2. Se informa al claustro de profesores de todo lo concerniente al Proyecto y se solicita su participación.
  - 1.3. Se informa a la Asociación de Madres y Padres para obtener su consentimiento y colaboración.
2. Diseño del Proyecto a aplicar en el instituto. Con la colaboración de la jefa del DO se elabora el Mejora<sup>138</sup>.
3. Primea fase de trabajo de campo: identificación y primera aproximación. A lo largo de la recogida de datos se ha realizado una continua revisión bibliográfica que ha

<sup>138</sup> Proyecto de Mejora de las Competencias Socioemocionales, aplicado en Educación Secundaria. Autoras: Valcárcel, A. y Sanz, Mª. D. (2012).

aportado conocimientos sobre aspectos en los que se deseaba profundizar para una mejor atención individualizada con los adolescentes. También se han tenido reuniones y contacto telefónico con diversos profesionales (ámbito social y sanitario) que han colaborado directa o indirectamente en este estudio.

Cada alumno es un caso particular y aunque se pretende seguir una secuencia básica con todos ellos, es complicado habiendo introducido algunos cambios requeridos por las situaciones inesperadas que surgían. Trabajar con personas, con sus emociones, sus problemas, no es algo lineal, el investigador debe adaptarse ágilmente a las nuevas situaciones para responder adecuadamente al momento por el que pase el sujeto.

En esta primera etapa de trabajo de campo se conoce individualmente a los alumnos<sup>139</sup>, se recaba información sobre su vida académica, familiar, social y posible problemática. Se tiene la primera entrevista (semi-estructurada) con el alumno, además se revisa su historial y documentos pertinentes que aporte el instituto y se considera la opinión de sus profesores. Nos aseguramos de que responda al perfil objeto de estudio y decidimos con la jefa del DO que forme parte del Proyecto<sup>140</sup>. Para ello es fundamental, por una parte, que el propio alumno nos comunique que desea mejorar su situación y que está dispuesto a poner todo de su parte, que quiere ser ayudado. Se les explica cómo y qué pretendemos trabajar y se les asegura confidencialidad. Por otra parte, nos ponemos en contacto con la familia que debe darnos consentimiento escrito para que el menor de edad forme parte de nuestro estudio.

4. Segunda fase de trabajo de campo: profundización en cada caso y sesiones individualizadas y adaptadas a cada sujeto de la muestra.

Se trabaja con cada alumno los contenidos acordados según su situación personal. Dichos contenidos, centrados en la adquisición de habilidades socioemocionales, son consensuados con la jefa del DO y Equipo Directivo y con el propio estudiante. Cada semana se programa una reunión individual de una hora con el adolescente donde se realizan actividades, se dialoga, se asesora, se modifican o reafirman las planificaciones hechas, se ofrece apoyo emocional, se analizan los acontecimientos y otra serie de actuaciones que precise la persona en concreto. Se reflexiona sobre los errores para aprender de ellos y se comprueban y registran los cambios que producen mejoras en el día a día de los chicos, el lograr una consciencia de los

---

<sup>139</sup> Son derivados por personal del instituto al detectar comportamientos que pueden precisar ayuda o por propia petición del alumno.

<sup>140</sup> Aunque en el estudio se incluye una muestra que responde al perfil que nos interesa investigar (alumnos con problemas de conducta y víctimas de acoso) en la práctica se ha abierto a otras problemáticas con las que hemos trabajado a lo largo de los cursos académicos en los que ha estado activo el Proyecto, como comentamos en el apartado VI.VI (página 160).

avances y logros es muy importante para conseguir el éxito. La información se va recogiendo y analizando ya en esta fase para poder avanzar positivamente.

Son muy importantes también las reuniones con la jefa del DO con la que se coordinan todas las actuaciones y los encuentros con el director y/o jefe de estudios para notificar el estado de los alumnos, su comportamiento, evolución y novedades. Igualmente desde la dirección del centro nos consultan nuevos casos para ver si pueden ser objeto de estudio, nos notifican, de ser el caso, las amonestaciones que reciban nuestros alumnos y demás información que se refiera a alguno de los adolescentes que participan en el Proyecto.

También nos reunimos con tutores y demás profesorado implicado, dos días a la semana se producen encuentros con uno o varios profesores para compartir información, para consultar dudas y ofrecer asesoramiento sobre los alumnos, también, como observadores, nos aportan información muy importante de las actitudes del menor en el aula, así como las posibles faltas de asistencias a las clases. Este seguimiento realizado por el profesor es muy valioso para realizar un contraste de información con el nuestro así como la obtenida por otras fuentes (compañeros, familia, otros profesionales).

En esta fase continuamos en contacto presencial o telefónico con personal de diversas asociaciones<sup>141</sup> que se ocupan de alguno de nuestros chicos. Es fundamental el trabajo en red. La mejora debe extenderse a otros ámbitos, debe traspasar el instituto para que la vida del menor realmente mejore, en algunos casos hacemos derivaciones a otros profesionales para que puedan entrar en «sus hogares» y ayudarles desde ese entorno. No queremos poner parches, queremos *sanar* una herida o hacer todo lo posible para que no se infecte.

Dependiendo de la situación familiar y personal de cada sujeto el contacto con la familia es más o menos recurrente pero siempre siendo conocedores de nuestros objetivos. Se producen encuentros presenciales con uno o ambos progenitores e incluso en alguna ocasión con el hijo delante. También son numerosas las atenciones telefónicas que recibimos de los progenitores.

Otros encuentros de gran relevancia en nuestro estudio han sido los efectuados con compañeros del alumno con el que trabajamos que han ayudado a aclarar alguna situación aportando su punto de vista, la información que les ha llegado y ayudando voluntariamente a la integración de aquellos que más lo precisaban<sup>142</sup>.

---

<sup>141</sup> Principalmente personal de Servicios Sociales y terapeutas familiares.

<sup>142</sup> Es importante mencionar que no les transmitimos datos personales de estos alumnos. Es totalmente confidencial.

Evidentemente la información que obtenemos día tras día es imprescindible para continuar con nuestra planificación o introducir modificaciones. Cualquier novedad debe valorarse y tratarse con las personas involucradas.

5. **Análisis y reflexión.** La situación y evolución del alumno se analiza desde el primer instante, desde que se decide su inclusión en el Proyecto y en el trabajo de campo mediante las entrevistas y observaciones. En esta fase buscamos una representación clara de la experiencia vivida. Para ello y a lo largo de anteriores etapas ha sido fundamental el proceso reflexivo sobre la situación de cada alumno, de ahí surgían nuevas cuestiones que han ido guiando los posteriores pasos aplicados con cada sujeto<sup>143</sup>. No obstante, partimos de un esquema (categorización):

**Tabla 25. Categorización.**

Perfil 1. Comportamiento disruptivo	Perfil 2. Víctima de acoso
Tipo. Descripción de la conducta. Momentos en los que aparece	Tipo. Análisis de la situación vivida. Repercusiones
Compromiso de cambio. Atribución causal	Protocolo de actuación a nivel de centro
Situación académica, personal y familiar	Situación académica, personal y familiar
Tipo de intervención. Aplicación y ajustes tras los primeros resultados	Tipo de intervención. Aplicación y ajustes tras los primeros resultados. Continuidad y seguimiento

**Fuente:** Elaboración propia.

A medida que vamos recogiendo información, la vamos ordenando y registrando en archivos individualizados para cada sujeto de la muestra. Además de las fichas resúmenes que realizamos tras cada encuentro con los alumnos, recurrimos con frecuencia a lo que Lou Smith (1978) denomina *aportes interpretativos* en las notas de campo, haciendo alusión a las anotaciones que indican lo que nos ha parecido interesante, o aquello que nos ha resultado sorprendente por su importancia o rareza. Reducidos los datos utilizando la triangulación como técnica de interpretación y verificación de las conclusiones obtenidas a través de diferentes técnicas empleadas.

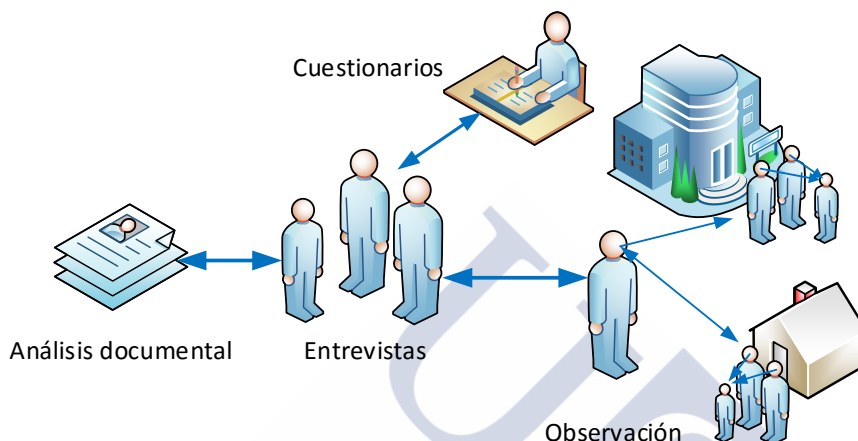
6. **Informe. Redacción final.**

<sup>143</sup> Las emociones, los cambios que se van produciendo en el comportamiento o pensamiento del alumnado, la puesta en práctica de las tareas acordadas, los posibles imprevistos que surjan, etc., recuerdan que no hay un guión estático sino que todos estos y otros factores humanos condicionan y dirigen las siguientes actuaciones y son justamente éstos la esencia de la investigación.

## VI.VIII. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN UTILIZADOS

En este estudio hemos utilizado diferentes instrumentos de recogida de información. Un lugar relevante ocupa el análisis documental, las entrevistas y la observación, apoyándonos también en los cuestionarios.

**Figura 4. Instrumentos de recogida de información utilizados.**



**Fuente:** Elaboración propia.

### VI.VIII.I. Análisis documental

Ha sido una herramienta empleada a diario. Los documentos escritos con los que hemos trabajado han sido los siguientes:

- Horarios académicos.
- Autorregistro de conducta.
- Notificaciones de incidencias y de sanciones.
- Anotaciones y registros de profesores.
- Redacciones personales.
- Correos electrónicos.
- Fichas de trabajo de los alumnos.
- Artículos de revistas, prensa y capítulos de libros.

Para establecer las citas con los alumnos cada semana se consultaban los horarios académicos procurando que pudieran reunirse con nosotros en la hora de tutoría o en su defecto en aquella asignatura en la que su ausencia menos perjudicase el resultado académico. Se llevaba un registro de las clases a las que el estudiante no asistía, con el previo consentimiento tanto de padres como de docentes, para procurar que en la siguiente semana no faltase a la misma materia.



Los horarios han sido frecuentemente consultados también para ubicar en que aula se encontraba algún profesor con el que deseábamos hablar en momentos puntuales.

Desde Jefatura nos hacían llegar los partes disciplinarios correspondientes a los alumnos con los que trabajábamos. Desde los avisos de incidencias que el profesorado entregaba en Dirección, hasta aquellas notificaciones de sanciones<sup>144</sup> que el ED hacía llegar al alumno amonestado, donde se explican brevemente los motivos de la sanción impuesta. La existencia o ausencia de estas notificaciones fueron de suma importancia en el logro de la modificación de conducta.

De esta manera y con las anotaciones sencillas y registros que los profesores hacían del comportamiento de los alumnos en el aula teníamos una visión más global y real de la conducta y actitudes del sujeto en los distintos escenarios y en consecuencia enfatizábamos, haciendo las necesarias modificaciones, unos aspectos u otros al trabajar individualmente con cada uno de ellos, dirigiendo la entrevista hacia el tema que más nos interesase y de la manera más adecuada.

Otro documento muy utilizado e importante han sido las hojas de autorregistro de conducta que los alumnos con los que trabajamos modificación de comportamiento debían cubrir a diario desde el momento en el que se comprometían con la doctoranda y se pautaban con ellos una serie de actuaciones a poner en práctica en las asignaturas donde su comportamiento era inadecuado, lo que explicamos en la página 98 sobre el contrato conductual. Estos registros eran observados y reflexionados con los protagonistas. En función de sus percepciones, contrastadas con las del profesorado correspondiente se reafirmaban los logros o se buscaba otra estrategia para ayudarles en su propósito de mejora.

Dentro de este grupo de documentos escritos también en algunos casos y momentos determinados nos hemos apoyado en una serie de actividades escritas que podemos llamar hojas de trabajo y que nos han servido para reafirmar percepciones que teníamos o que nos habían transmitido y para obtener más información así como evaluar algunos aspectos de la personalidad o estado anímico de los alumnos. Más datos nos han ofrecido aquellas cartas o redacciones personales que voluntariamente y espontáneamente los adolescentes nos han mostrado o entregado.

Por último, la escucha y asesoramiento por correo electrónico ha tenido un peso importante también como fuente de obtención de información que nos permitía además de asesorar a los alumnos fuera del horario lectivo, saber en «momentos clave» cómo se encontraban.

A lo largo de toda nuestra investigación ha sido constante el recurrir a la lectura de artículos de revistas y capítulos de libros sobre nuestra temática.

---

<sup>144</sup> La recepción de una notificación de sanción supone, según la gravedad de la conducta, la expulsión del centro educativo por un periodo que va desde uno a tres días. En el caso de los alumnos que formaron parte del Proyecto si se les sancionaba debían acudir al instituto a las entrevistas pautadas aunque en las demás horas tuvieran que permanecer en sus hogares.



## VI.VIII.II. Entrevistas semiestructuradas y no estructuradas

Como expusimos en la introducción, hemos utilizado principalmente entrevistas semiestructuradas -con los alumnos las hemos llamado sesiones- recurriendo en algunas ocasiones -debido a la petición espontánea de los entrevistados, ideas que nos surgían e imprevistos- a otras no estructuradas tanto con profesores como con los familiares y adolescentes.

En nuestro estudio al trabajar directamente con alumnos que no pertenecen al mismo perfil ni lógicamente tienen las mismas características personales, se han efectuado numerosas y diferentes entrevistas a lo largo de todo el periodo de investigación. Por ese motivo no tenemos una única entrevista aplicable para todos los participantes sino que con cada sujeto se han producido numerosos encuentros en los que se han utilizado esas entrevistas no estructuradas<sup>145</sup> -principalmente en casos de seguimiento, en encuentros espontáneos, ante situaciones inesperadas que requirieron una rápida respuesta- y en una gran mayoría, entrevistas semiestructuradas partiendo de un guion de asuntos y cuestiones a tratar pero con la libertad de incluir preguntas adicionales que consideramos en su momento oportunas o la integración de algún tema según el comentario o actitudes que percibamos en los entrevistados en el desarrollo de la entrevista.

A continuación se presenta en la Tabla 26 un ejemplo de una entrevista semiestructurada.

**Tabla 26. Ejemplo de entrevista semiestructurada.**

<b>Entrevista/Sesión nº 12</b> <b>Alumno S1</b> <b>Perfil: Disruptivo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Situación en casa. Valoración de los padres sobre su cambio de actitud. ¿Beneficios?</li> <li>▪ Estado anímico. Sensaciones.</li> <li>▪ Logros en el aula. Resolución del conflicto con el tutor.</li> <li>▪ Ejercicios de control de la ansiedad. Repaso de estrategias.</li> <li>▪ ¿Cita con la psicóloga? (evaluación, medicación, sensaciones). Próximo encuentro.</li> <li>▪ Comunicar los comentarios positivos del profesor respecto a la buena actitud en clase de Ciencias (control de nerviosismo y realización de los deberes).</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia.

También se han realizado encuentros telefónicos con personal vinculado con el menor (Servicios Sociales, médicos, psicólogos), para realizar derivaciones y/o compartir información útil sobre el estado/evolución del adolescente sirviendo de guía para las siguientes actuaciones.

Respecto a la temporalidad con los alumnos han sido sesiones semanales, con alguna modificación según imprevistos a los que nos hemos adaptado, pudiendo aumentar de uno a

<sup>145</sup> Muchas entrevistas no estructuradas han derivado en la necesidad de realizar otras semiestructuradas.

dos encuentros por semana. Además del asesoramiento y atención personal por correo electrónico.

Con los profesores hemos realizado entrevistas semanales. Además de las pautadas, una cada semana, se han producido muchas espontáneas.

Con los padres hemos tenido atención telefónica, en momentos iniciadas por nosotros y en otros por los familiares que han llamado al centro educativo siendo el motivo principal compartir información del comportamiento de su hijo, del estado anímico, de logros, preocupaciones y el apoyo emocional y pautas de actuación que en algunos momentos los propios progenitores precisaban. Además del encuentro inicial con ellos para exponer nuestros objetivos, a lo largo de la investigación, según el alumno y su situación, se han programado otras entrevistas presenciales.

El registro ha sido mediante anotaciones. En un principio queríamos hacer grabaciones pero debido a que estábamos trabajando con menores esta sugerencia no fue apoyada por los familiares prefiriendo también ellos mismos hablar con nosotros sin que sus palabras fuesen grabadas, para tener una mayor sensación de privacidad y anonimato. De esta manera se realizaban los encuentros principalmente en el despacho de orientación<sup>146</sup>. Cuando las entrevistas eran realizadas conjuntamente con la orientadora<sup>147</sup> se acudía con unas libretas donde se hacían las pertinentes anotaciones que tras cada encuentro eran comparadas y tranquilamente expuestas debatiendo la situación y preparando las siguientes actuaciones.

Algunas entrevistas han tenido finalidad informativa y otras orientadoras -pretendiendo ayudar al estudiante a clarificar su situación adoptando decisiones que le lleven a superarla-.

### **VI.VIII.III. Observación**

Reiterando lo expuesto en la introducción, un instrumento de recogida de información que nos ha servido para ofrecer un análisis cruzado de los datos obtenidos en la entrevista ha sido la observación. Nos ha mostrado una imagen completa del escenario, aquella que no se puede conseguir sólo hablando con las personas (Simons, 2011).

Hemos empleado la observación no sistemática realizada por varias personas en diversos escenarios. En muchos momentos hemos obtenido información relevante de observadores ocasionales directos<sup>148</sup>. Por otra parte, la observación ha sido realizada por la

---

<sup>146</sup> Cuando las entrevistas coincidían con otras reuniones ajenas a la investigación, se acudía a la sala de tutorías de profesores o a la biblioteca. En alguna situación para lograr un mayor ambiente relajado se ha utilizado la zona verde del patio.



<sup>147</sup> Estos encuentros conjuntos eran en su totalidad correspondientes a reuniones con padres. En bastantes ocasiones han sido también con profesores, dejando una intervención prácticamente exclusiva a la investigadora la centrada en las sesiones con el alumnado, salvo algún caso muy puntual que requiriese la colaboración de la orientadora.

<sup>148</sup> Son observadores espontáneos puntuales. No tienen que observar a un sujeto del estudio pero se produce un determinado acontecimiento del que informan al encontrarse presente en el momento del suceso (en el aula, pasillo y fuera del centro educativo). La mayoría de los casos son compañeros del alumno que forma parte de la muestra.

investigadora principal (en las sesiones/entrevistas, alguna clase/talleres y en el patio), por los profesores-tutores colaboradores (en el aula, pasillos y patio<sup>149</sup>), por el jefe de estudios y el director (en los pasillos y «aulas de trabajo»), por la orientadora (en sesiones/reuniones con los alumnos, pasillos, patio y clase/talleres) y por los padres (en el hogar).

Es importante mencionar que los propios alumnos se han esforzado en trabajar la autoobservación de sus conductas aunque en un principio haya sido bastante costoso por la capacidad de autocrítica que conlleva. Del mismo modo algunos de los padres han reflexionado sobre sus actitudes con los hijos esforzándose en observar no sólo el comportamiento del menor sino las propias conductas como progenitores. El resumen de lo comentado puede consultarse en la Tabla 27.

**Tabla 27. Observación en la investigación.**

Observación participante/no participante	Auto-observación
 <p>Observación de equipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Investigadora principal</li> <li>✓ Orientadora</li> <li>✓ Profesores-tutores</li> <li>✓ Jefe de estudio y Director</li> </ul> <hr style="border-top: 1px dashed gray;"/> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Observadores espontáneos</li> </ul>	 <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Propio alumnado objeto de intervención</li> <li>✓ Padres y madres.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia.

En algunos momentos los observadores han sido participantes, especialmente en el caso de profesores y padres y en otros instantes se ha actuado en calidad de «observador imparcial».

Los hechos han sido registrados en algunos casos durante la observación y en otros una vez ésta ha finalizado. De todas maneras cuando la anotación ha sido in situ, se parte de una narración condensada y abreviada<sup>150</sup> que sirve para posteriormente realizar otra narración expandida donde se anota todo lo que se va recordando. Este tipo de registro también está supeditado no sólo por el deseo del observador sino por las circunstancias contextuales de cada una de las observaciones. Por ejemplo, se debe mencionar que en el caso de los profesores-tutores que realizan la observación ésta se produce en el aula donde no sólo pueden centrarse en el alumno a investigar sino que deben atender a un promedio de veinticuatro estudiantes, lo que les lleva a recurrir a una anotación condensada para a continuación reunirse con la

<sup>149</sup> La observadora principal y la orientadora han realizado numerosas observaciones directas e intencionales en el patio, los profesores han realizado observaciones «casuales» en el patio los días que han estado de guardia.

<sup>150</sup> En la mayoría de los casos estas narraciones condensadas recogen palabras o frases claves de lo sucedido y que sirven de activación para recordar el suceso íntegro.

investigadora y compartir toda la información, contando con más detalle lo observado y dando sus opiniones personales de lo vivido<sup>151</sup>.

En este caso la narración expandida es realizada por la investigadora en función de los datos aportados por el profesorado, dejando también anotaciones de las propias impresiones aunque no se haya estado presente.

A continuación se muestra un ejemplo de un registro condensado realizado en una clase por un profesor colaborador y el consiguiente registro expandido llevado a cabo o por el profesor solo o, lo más habitual, en el aula de orientación con la investigadora y orientadora del centro educativo.

**Tabla 28. Ejemplos de registros.**

<b>1. Registro narrativo condensado</b>
Sujeto 1. Observación nº 5 Observador: Tutor <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comportamiento más estable.</li> <li>▪ Sin material pero toma notas en su libreta.</li> </ul>
<b>2. Registro narrativo expandido</b>
Sujeto 1. Observación nº 5 Observador: Tutor Realizado: Investigadora con orientadora según datos del tutor <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El profesor nota un comportamiento más aceptable del alumno. El día anterior se mostraba bastante «alterado», disperso y con «ánimo de llamar la atención» sin embargo hoy a pesar de tener un comienzo negativo por entrar en el aula «dando voces» una vez empezada la clase su actitud fue mucho más relajada y respetuosa. Cuando el profesor manda abrir los libros en la lección correspondiente el sujeto 1, como es lo habitual, no lleva el material a clase pero esta vez, aunque con una actitud corporal de despreocupación, medio recostado en la silla, cuando se le dice que por lo menos abra la libreta y escriba lo que se va anotando en la pizarra, éste hace caso, siendo en ocasiones anteriores una orden sin resultado positivo. El profesor, no le refuerza verbalmente pero le hace un gesto de asentimiento en aprobación a esa conducta. Al salir de la clase le menciona que no se olvide el libro y éste le responde afirmativamente. No sabe si acudirá a clase con el material, si es una actitud más positiva fruto del trabajo que estamos haciendo con el sujeto a investigar pero reconoce una mejora notable. El profesor se muestra un poco escéptico sobre la continuidad de esa actitud.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia.

Antes de que se lleve a cabo ningún tipo de observación se realiza una reunión con todos los observadores -salvo los espontáneos- para especificar qué tipo de conductas deben atenderse aunque matizamos que notifiquen cualquier aspecto aunque se salga del protocolo observacional de conducta. De este modo aunque se tenga un listado de las conductas/rasgos a

<sup>151</sup> Cuando por diversas circunstancias no pueden reunirse en el mismo día con la investigadora, se comunican por teléfono los datos que consideran más importantes de lo observado y que serán expuestos con más detalle en la reunión presencial que normalmente se celebra al día siguiente.

observar, pueden añadirse muchos otros aspectos que van surgiendo, es una guía abierta, interesa todo lo que rodea al alumno en sí.

También se han producido observaciones conjuntas, en este caso cada observador hacía las pertinentes anotaciones si lo consideraba adecuado y al finalizar la observación compartiendo información y distintos puntos de vista se realizaba un único registro claro y completo.

## **VI.VIII.IV. Cuestionario**

A la información obtenida a lo largo de todo el proceso de implementación del Proyecto Mejora a través de las técnicas que acabamos de exponer, se suma aquella extraída mediante la aplicación de un sencillo cuestionario (ver Anexo 3) que discentes y docentes cubrían de manera anónima al finalizar cada curso académico.

En el caso del alumnado, en la última semana en la que tenían sesión con la responsable del Proyecto, debían responder por escrito a los siguientes ítems:

1. ¿Estás satisfecho de participar en el Proyecto Mejora?
2. ¿Notaste cambios en tus pensamientos/ actitudes?
3. En caso afirmativo, ¿crees que esos cambios tienen algo que ver con la participación en el Proyecto?
4. ¿Cómo fue de positiva tu relación con Andrea, la doctoranda, responsable del Proyecto?
5. ¿Piensas que es importante dar continuidad a este Proyecto en los próximos cursos?
6. ¿En qué te ha ayudado?
7. Señala lo que más te ha gustado.
8. ¿Qué cambiarías?
9. Alguna sugerencia.

Como se puede apreciar, las cinco primeras preguntas son cerradas (debiendo señalar del 1 al 5 según el grado de acuerdo con la afirmación planteada) y las cuatro últimas son preguntas abiertas.

Por otra parte, los docentes deben responder a tres ítems abiertos:

1. ¿Qué le parece que se haya desarrollado en el IES el Proyecto Mejora de las Competencias Socioemocionales trabajando con alumnos disruptivos, acosados, con problemas emocionales, dificultades de integración, etc.?
2. ¿Qué destacaría del Proyecto?
3. Sugerencias.

## **CAPÍTULO VII.**

### **VII. PROYECTO MEJORA**

#### **VII.I. INTRODUCCIÓN**

En este capítulo presentamos el Proyecto denominado Mejora de las Competencias Socioemocionales -coloquialmente conocido como Proyecto Mejora- que hemos elaborado para trabajar con el alumnado de la ESO, de donde hemos extraído la muestra de este estudio. Además de una breve exposición del origen y justificación del Mejora, en las páginas iniciales, también adentramos al lector en la contextualización del IES donde se ha centrado la tesis, en los objetivos y contenidos del proyecto y, finalmente en la exposición y detalle de los casos analizados.

#### **VII.II. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN**

En el año 2009 mediante un contrato Cooperera con el Concello de Santiago la doctoranda es, dentro de otras funciones, responsable de un Proyecto Alternativo a la Expulsión<sup>152</sup> en el IES Antonio Fraguas Fraguas de la citada ciudad donde trabaja con adolescentes que son frecuentemente sancionados. Un par de meses antes de finalizar el curso académico el contrato termina y la responsable decide dar continuidad voluntariamente a su actividad para no dejar a

---

<sup>152</sup> En este Proyecto se cambian las expulsiones de los alumnos, que suponen quedarse en su casa en lugar de asistir al centro educativo, por sesiones de trabajo con la profesional responsable donde se trabajará la modificación de conducta y la adquisición de habilidades sociales.

los alumnos desatendidos. Es de esta manera, en el curso 2010-2011 cuando surge el Proyecto Mejora<sup>153</sup> debido a la necesidad detectada en el instituto de mejorar la convivencia, disminuir las conductas inadecuadas y amparar a todos los estudiantes que sufran alguna situación de acoso escolar, evaluando y tratando posibles repercusiones psicológicas y emocionales.

### VII.III. DESTINATARIOS

Como hemos dicho anteriormente, el Proyecto Mejora va dirigido a dos perfiles diferentes. Por un lado, al alumnado con problemas conductuales que son frecuentemente amonestados por los docentes, y por otra parte, a los estudiantes que han sufrido situaciones de agresión y acoso escolar.

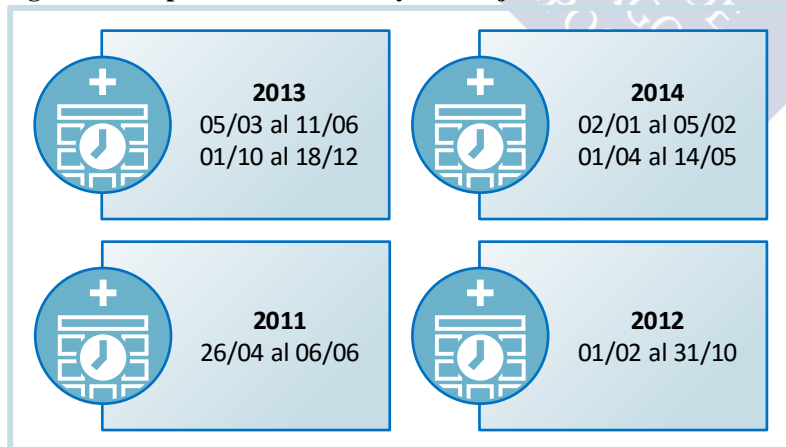
Es importante recordar que, además, ante la gran variedad de problemáticas que presentaban los discentes y las demandas que nos realizaban, se ha dado cabida a otra serie de complicaciones para los menores como por ejemplo; inestabilidad emocional, depresión, estrés, inicio en el consumo de sustancias, dificultades de integración al grupo de iguales, etc.

### VII.IV. TEMPORALIZACIÓN

La aplicación del Proyecto Mejora en el Instituto Antonio Fraguas comienza en el curso 2010-2011 destinando, para las sesiones con la muestra y las entrevistas/reuniones con demás personas involucradas, dos días semanales<sup>154</sup>, generalmente los martes y jueves.

Para una visualización de la temporalización que hemos llevado a cabo hasta el momento actual, mostramos la siguiente figura a modo de calendario:

**Figura 5. Temporalización del Proyecto Mejora**



**Fuente:** Elaboración propia.

<sup>153</sup> Proyecto elaborado e implementado por la doctoranda Andrea Valcárcel y la orientadora del Instituto M<sup>a</sup> Dolores Sanz.

<sup>154</sup> En numerosas ocasiones se ha añadido un día más, acudiendo al IES tres días de la semana para poder atender a todos los alumnos o realizar las reuniones necesarias.



## VII.V. CONTEXTUALIZACIÓN DEL IES

El Centro fue inaugurado en 1988 y lleva el nombre Don Antonio Fraguas Fraguas de una figura destacada de las Letras Gallegas Contemporáneas, especialmente en el campo de la antropología cultural.

Se encuentra situado en el polígono de Fontiñas<sup>155</sup>, barrio construido a finales de los ochenta con un importante volumen de población, aproximándose a los diez mil habitantes, dotado de los recursos básicos a nivel social, educativo y sanitario. Un aspecto que caracteriza a Fontiñas es su diversidad de población, gente joven, procedentes de distintas zonas, diferentes etnias, con distinto nivel cultural y formativo, situación socioeconómica variable, resumiendo: un barrio heterogéneo. Esta diversidad del barrio presente también en el IES, se convierte en uno de los trazos de identidad del instituto junto a otros como el trabajo por la convivencia y la cultura de la paz, educación intercultural y la apertura al contexto (Valcárcel y Sanz, 2012).

El instituto es un centro público de tamaño medio con un número variable de alumnos según el curso pero que, en condiciones óptimas, suele estar sobre los seiscientos. Siendo los profesores, sobre sesenta y tres, agrupados en diecisiete departamentos didácticos.

Está formado por tres edificios:

1. Principal. Tiene tres plantas destinadas a aulas, departamentos didácticos, despachos, sala de profesores, oficinas, biblioteca y cafetería.
2. Edificio nuevo. Tres plantas dedicadas a aulas especiales (tecnología, informática, audiovisuales, dibujo y plástica) y departamentos didácticos.
3. Edificio del polideportivo. Ocupado por el gimnasio, un aula de tecnología, dos aulas de música y el departamento de educación física.

En cuanto al funcionamiento del centro, cuenta con los siguientes órganos de gobierno:

- a) Equipo Directivo (Director, Jefe de Estudios y Secretario).
- b) Consejo Escolar.
- c) Claustro de Profesores.
- d) Equipos de Ciclo.
- e) Departamento de Orientación.
- f) Servicio de Normalización Lingüística.
- g) Comisión de Coordinación Pedagógica.

La organización de los grupos de alumnos suma un total de veinticuatro unidades -más dos grupos de diversificación curricular- repartidas de la siguiente manera:

---

<sup>155</sup> El Polígono de Fontiñas está ubicado en la periferia de Santiago de Compostela, al noroeste de la ciudad.

**Tabla 29. Organización de grupos de alumnado.**

Nº Unidades	Nivel
4	1º ESO
4	2º ESO
4 + 1 de diversificación	3º ESO
4 + 1 de diversificación	4º ESO
4	1º Bachillerato
4	2º Bachillerato

**Fuente:** DO del IES Antonio Fraguas.

## VII.VI. OBJETIVOS

Tanto el objetivo general como los específicos del Proyecto Mejora son presentados a través de la Tabla 30.

**Tabla 30. Objetivos del Proyecto Mejora.**

Objetivo General	Objetivos Específicos
Facilitar un cambio positivo en los ámbitos cognitivo y emocional para mejorar la conducta y las actitudes del alumnado objeto de intervención	Dotar a los estudiantes con las herramientas precisas para favorecer el desenvolvimiento socioafectivo y el aprendizaje de valores cívicos.
	Potenciar en el alumnado la adquisición de las habilidades de la inteligencia socioemocional, siendo conscientes de la importancia de su aplicación en el día a día.
	Provocar y mantener en los jóvenes el deseo de mejorar su conducta para mejorar su calidad de vida.
	Identificar los pensamientos que se encuentren tras las emociones sentidas.
	Concienciar sobre la importancia de actuar adecuadamente en situación de acoso, haciendo comprender que todos tenemos un grado de compromiso.
	Propiciar un clima de confianza que facilite la visualización de las situaciones de acoso propias o ajenas.
	Establecer canales y protocolos de comunicación para situaciones de acoso.
	Promover la coordinación entre diferentes profesionales (profesorado, tutores, equipo directivo, etc.) así como con las familias.

**Fuente:** Valcárcel; Sanz (2012: 87).

## VII.VII. CONTENIDOS

Los contenidos del Proyecto Mejora son las competencias socioemocionales trabajando aquellas dimensiones que más nos convienen por el perfil y la situación que presenta el alumno atendido.

Recordando lo expuesto en el *Capítulo II Inteligencia Emocional en la adolescencia* (páginas 74-76), podemos hablar de competencia personal y competencia social. Dentro de cada una de ellas se encuentran una serie de dimensiones, siendo para la primera competencia citada: El autoconocimiento, la autorregulación y la automotivación y, para la competencia social, la empatía y las habilidades sociales.

En la Tabla 31 y en la Tabla 32 presentamos los contenidos del Proyecto Mejora para cada una de las competencias:

**Tabla 31. Contenidos del Proyecto Mejora. Competencia personal.**

Competencia Personal		
<i>Autoconocimiento</i>	<i>Autorregulación</i>	<i>Automotivación</i>
<i>Conciencia emocional</i>	<i>Autocontrol</i>	<i>Impulso de logro</i>
Identificar las propias emociones y los efectos que pueden tener	Mantener vigiladas las emociones perturbadoras y los impulsos	Esfuerzo por mejorar o alcanzar una meta establecida
		<i>Optimismo</i>
		Persistencia en la consecución de los objetivos, a pesar de los obstáculos y retrocesos que puedan presentarse

**Fuente:** Elaboración propia.

Como acabamos de ver en la Tabla 31, dentro de la competencia personal trabajamos el autoconocimiento, la autorregulación y la automotivación centrándonos en algunos aspectos concretos de dichos contenidos como la conciencia emocional, el autocontrol, el impulso de logro y el optimismo. La Tabla 32 resume los contenidos relacionados con la competencia social.

**Tabla 32. Contenidos del Proyecto Mejora. Competencia Social.**

Competencia Social	
<i>Empatía</i>	<i>Destrezas sociales</i>
<i>Comprensión de los otros</i>	<i>Manejo de los conflictos</i>
Darse cuenta de los sentimientos y perspectivas de las otras personas	Saber negociar y resolver los desacuerdos que se presentan en el entorno próximo
	<i>Colaboración y cooperación</i>
	Trabajar con los demás compañeros para alcanzar metas compartidas

**Fuente:** Elaboración propia.

## VII.VIII. DISEÑO: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS CASOS

Recordamos que nuestra muestra está formada por seis casos. Cada uno de estos sujetos ha formado parte del estudio un tiempo determinado, variable respecto a otros alumnos<sup>156</sup>.

Por lo tanto cada uno de los participantes ha recibido un número determinado de sesiones a lo largo de los cursos en los que ha participado en el Proyecto Mejora. Estaríamos adentrándonos en la segunda fase de trabajo de esta tesis, comentada en la sección VI.VII Procedimiento Metodológico (página 162), sobre profundización y sesiones individuales y adaptadas a cada sujeto de la muestra. De cada caso exponemos sintéticamente lo realizado en aquellas que consideramos más representativas y que muestren un poco lo que hicimos con la colaboración del discente al principio del estudio, durante su transcurso y hacia el final de su participación en el mismo<sup>157</sup>. De ahí que las sesiones pertenezcan aproximadamente al principio, mitad y final de su asistencia. No obstante, además de transmitir el número de encuentros por curso que hemos tenido con la muestra, mostramos una *gráfica-esquema* de la totalidad de las sesiones realizadas con una breve referencia de los principales contenidos-temas trabajados<sup>158</sup> en cada una de ellas para favorecer el seguimiento y comprensión de la situación de cada sujeto, seguido del resumen cuantitativo de las entrevistas que se han realizado con la familia para reflejar el grado de implicación e intervención de los progenitores.

A continuación procedemos a explicar por orden cada uno de los seis casos.

---

<sup>156</sup> Esta temporalidad depende de diferentes factores. Si son objeto de sesiones continuas o periódicas. Si ya no precisan sesiones continuas y pasan a sesiones de seguimiento. Si finalizan o no continúan los estudios en el IES, etc.

<sup>157</sup> Consideramos adecuado presentar un mínimo de diez sesiones que irán en aumento según se acreciente el número total de reuniones realizadas con cada persona de la muestra.

<sup>158</sup> En muchas ocasiones las variaciones de temáticas o de enfoque se debe a sucesos puntuales o imprevistos a los que hubo que dar respuesta.

**Sujeto 1**

Sexo: Masculino

Perfil: Disruptivo

La Tabla 33 muestra el resumen del número de las sesiones que se ha tenido con él, en el presente estudio, en el curso 2010-2011 y 2011-2012, aunque previamente había formado parte del Proyecto Alternativo a la Expulsión con la doctoranda. En total ha sido beneficiario de veintiocho sesiones, diez de las cuales se presentan aquí.

**Tabla 33. Resumen del número de sesiones con el sujeto 1.**

Año 2011	Año 2012
26-04-2011 al 6-06-2011 6 sesiones	1-02-2012 al 31-10-2012 22 sesiones
Total: 28 Sesiones	

Fuente: Elaboración propia.

A la derecha se observa el esquema de los contenidos o temáticas tratados en cada una de las veintiocho reuniones del sujeto 1 ( Tabla 34). Las sesiones marcadas en rojo forman parte de las diez seleccionadas.

Como indicamos líneas atrás, antes de adentrarnos en las sesiones que vamos a presentar, mostramos el resumen de los encuentros mantenidos con la familia de este alumno (ver Tabla 35).

**Tabla 35. Resumen del número de encuentros con la familia del sujeto 1.**

Encuentros con la Familia	
Año 2011	Año 2012
4 encuentros:	12 encuentros:
→ 1: telefónico → 1: presencial con el sujeto 1 → 2: presenciales sin el hijo (uno de los encuentros sólo con la madre y en el otro con ambos progenitores)	→ 6: telefónicos → 2: presenciales con el sujeto 1 → 4: presenciales sin el hijo (tres se realizaron sólo con la madre y otro sólo con el padre)
Total: 16 Entrevistas	

Fuente: Elaboración propia.

2011		2012	
6ª	Autoconocimiento.	22ª	Despedida. Análisis de logros.
5ª	Autocontrol. Observación -registro de la conducta-.	21ª	Autoobservación y autoanálisis de su situación actual.
4ª	Sesión con los progenitores y el menor. Situación familiar. Pautas a seguir.	20ª	Temas sobre el futuro. Nueva etapa educativa y metas. Habilidades asertivas.
3ª	Contrato conductual. Alternativas conductuales.	19ª	Observación-registro de conducta.
2ª	Retomamos análisis de las conductas inadecuadas y de las positivas.	18ª	Sesión con el padre, madre y sujeto. Comportamiento y futuro académico.
1ª	Contacto. Explicación-consentimiento del estudio	17ª	Intereses profesionales. Expectativas. Sentimientos. Autoestima.
<b>Tabla 34. Reseña de los contenidos de las sesiones del sujeto 1.</b>		16ª	Empatía.
		15ª	Emociones. Asertividad.
		14ª	Autoconciencia.
		13ª	Reunión espontánea con un profesor. Motivación. Autoobservación.
		12ª	Sesión grupal con otros sujetos del mismo perfil. Experiencias/opiniones.
		11ª	Repaso de las técnicas que funcionan en la mejora de su comportamiento.
		10ª	Expresión de sentimientos.
		9ª	Autoconciencia.
		8ª	Temas personales. Asesoramiento sobre alternativas en tiempo de ocio.
		7ª	Análisis de la conducta en el IES y fuera del centro educativo.
		6ª	Queja de un profesor. Evaluación de la queja. Observación-registro de la conducta.
		5ª	Sesión con la madre y el sujeto 1. Seguimiento de la situación en el hogar. Información.
		4ª	Impulso de logro y optimismo. Comentarios positivos del profesorado al alumno.
		3ª	Asesoramiento sobre temas personales. Confidencial.
		2ª	Nivel socialización. Empatía.
		1ª	Contacto. Recordatorio de los objetivos del estudio. Contrato conductual.

Fuente: Elaboración propia.



A continuación presentamos las sesiones protagonizadas por el sujeto 1.

**2011**

**Martes 10-05-2011**

3ª Sesión. Contrato conductual. Alternativas conductuales.

Partiendo del conocimiento que se tiene del alumno y su situación, dedicamos la sesión -cincuenta minutos- a la realización del contrato conductual y la exposición de alternativas conductuales favorables.

Lo primero que hacemos es leer las conductas disruptivas que dos de sus profesores señalan que presenta en su asignatura<sup>159</sup>. Llevamos dichas conductas anotadas en una ficha y fotocopiadas para el menor<sup>160</sup>.

**Figura 6. Conductas disruptivas que señalan dos docentes.**

<p><b>DOCENTE 1</b>  <b>Normas:</b> pinta la mesa, hace ruidos en clase y tira bolígrafo y lápices.  <b>Tarea:</b> acude sin libro y libreta.</p>	<p><b>DOCENTE 2</b>  <b>Normas:</b> pinta la mesa, interrumpe sin motivo y tiene falta de interés.  <b>Tarea:</b> no lleva los deberes hechos.</p>
---	--

**Fuente:** Elaboración propia.

En este caso las conductas que los docentes desaprueban del alumno hacen referencia a las normas del aula y a la tarea, no teniendo ningún comportamiento inadecuado hacia el docente o hacia sus compañeros de clase.

El alumno reconoce dichas conductas aunque considera que en bastantes ocasiones el docente 2 le llama la atención cuando no es él el que está molestando. Amplía información sobre su comportamiento en dichas asignaturas atribuyendo parte de esa actitud a su desinterés por la materia y poco «feeling»<sup>161</sup> con el docente. Recordamos logros del curso pasado, su buena disposición y comprobamos el buen nivel de motivación que el sujeto tiene para mejorar su situación.

<sup>159</sup> Los demás profesores comentan que es un chico impulsivo y nervioso pero que no perjudica el buen desarrollo de la materia y que no llama la atención respecto de sus compañeros. Disminución notable tanto de docentes como de llamadas de atención y conductas negativas que le adjudican respecto al curso anterior.

<sup>160</sup> Las conductas disruptivas manifestadas por los docentes son expresadas por ellos de manera escrita u oral y, no es hasta un segundo encuentro cuando se les ofrece la tabla que presentamos en el Capítulo III (página 83) recopiladas por Fernández García (2001), por si desean ampliarlas o identificarlas mejor pero sin que desde un primer momento se les condicione con dicho listado.

<sup>161</sup> Tener emociones y sentimientos compartidos.



Sabemos lo que piensan esos dos profesores del alumno, y ¿qué piensa el alumno de ellos?, le decimos que reflexione, que ahora señale él las quejas que pueda tener de ellos, decide escribirlo sintéticamente:

Docente 1: *“Es muy pesado, me insiste seguido y me grita delante de todos”*.

Docente 2: *“No me cae bien, tiene mala leche y no me gusta su clase”*.

Ahondamos un poco en esos comentarios para llegar a la atribución de esas percepciones. El docente 1 ¿Por qué es muy pesado?, ¿en qué momentos te insiste y en qué te insiste?, ¿grita a los demás alumnos?, ¿qué te dice cuándo te grita y qué estás haciendo tú cuando se dirige hacia ti? Llegamos a saber que es muy pesado porque repite las explicaciones de la materia muchas veces, les pregunta a todos a menudo si entienden lo que les dice. Le insiste en que lleve el material a clase. Afirma que también grita a los demás alumnos y dice que es cuando ya no le prestan atención, y están haciendo otras cosas (riéndose, hablando entre ellos, etc.).

Lo escribimos en una hoja y con esta visión global el sujeto comprende mejor la situación.

Docente 1:

Pesado→ porque desea que los alumnos entiendan lo que les explica. Se preocupa por vosotros, tiene interés en que aprobéis la asignatura.

Insiste→ para que acudas a clase con el material, de ese modo además de ser una obligación de los estudiantes, podrás entender la materia.

Grita→ porque en ese momento le estáis interrumpiendo y faltando al respeto al no hacerle caso. De esa manera puede que pierda los nervios y actúe de ese modo.

El alumno piensa por unos minutos cómo se sentiría él o qué haría él si fuese el profesor. Realizamos lo mismo con el docente 2. ¿Por qué no te cae bien?, ¿en qué notas que tiene mal carácter?, ¿cómo actúa con los alumnos?, ¿por qué no te gusta su clase?, ¿qué es lo que no te gusta, su asignatura? Al sujeto 1 le cuesta explicar los motivos por los que afirma que no le cae bien y tarda en encontrar las palabras para describir lo que siente al respecto, pero finalmente parece que llegamos a la clave que no es otra que el carácter serio que impone mucho respeto al estudiantado. Un docente que trata de imponer respeto y que no tolera las bromas o interrupciones injustificadas y fuera de contexto. El mal carácter es percibido por el alumno, desde el momento en el entra en el aula por su rostro y *actitudes* serias. Y la materia no le agrada porque está condicionado por lo que piensa sobre el profesor y no por la asignatura en sí.

Docente 2:

No me cae bien→ porque es muy serio e impone respeto. Hay que tener presente que cada persona se comporta de una manera u otra, que no somos iguales y que debemos

respetar e intentar comprender cómo se sienten y actúan los demás. Además de comprender que uno no es mejor o peor persona por sonreír más o menos o ser más o menos estricto.

Mal carácter→ por ese semblante serio. Habría que saber muchos más aspectos del docente para decir si tiene o no mal carácter. Puede que sea su manera de lograr que en el aula se respeten las normas de convivencia y quizás considere que si no se muestra así le sea más complicado dar su materia. O puede que sea serio, lo que no tiene que ir asociado a mal carácter. Lo que sí es cierto es que siendo de esta manera es lógico que no tolere determinados comportamientos que debemos modificar y sustituir por otros adecuados. De ese modo, la percepción que uno tiene del otro y viceversa con seguridad podrá ir cambiando con el tiempo y la constancia.

No me gusta la asignatura→ es una asignatura con bastante contenido, no es de las más sencillas, requiere dedicación. Eso unido a que el profesor te impone respeto hace que pongas un muro entre tú y el gusto por la materia, algo que irá cambiando si podemos llegar a separar ambas cosas aunque al principio cueste. Un paso positivo será empezar a conocer esa asignatura, interesarte por ella sabiendo que sí puedes aprobarla, algo que necesita dedicación y eso comienza por hacer tranquilamente en casa los deberes.

Es importante recordar que con el profesorado implicado nos reunimos dos días a la semana para evaluar la situación del estudiante, confirmar lo que el menor nos comunica respecto a las asignaturas o docentes, si cumple los aspectos acordados en el contrato, ampliar datos, escuchar y asesorar al profesor, comunicarles lo trabajado con el alumno, modificar las sesiones según sucesos que nos comuniquen, etc. Para ello el profesorado está sensibilizado y comprometido tanto con el alumno como con el Proyecto, intentando apoyar al joven en su meta, siendo consciente del esfuerzo del adolescente y demás agentes así como en lo relativo al compromiso adoptado por todos (alumnado, profesorado, la doctoranda y el DO). En el caso del sujeto 1 no mantenemos contacto con personal de ninguna asociación al evaluar que no precisa de ayuda externa.

Recordamos al alumno como motivación un caso del curso pasado con un profesor con características similares y los resultados tan positivos que logró en menos tiempo del que pensábamos y el cambio de actitud del docente con el alumno y de éste con el profesor.

Como hemos dicho líneas atrás, el sujeto 1 tiene una actitud muy positiva para seguir mejorando y confía en sus posibilidades. Realizamos el contrato conductual. Llevamos el contrato escrito<sup>162</sup> con los aspectos acordados sin cubrir para, si el tiempo lo permite, rellenarlo con él. Como todo ha ido bastante fluido dejamos el acuerdo firmado, fotocopiado, sólo pendiente de pasar esos contenidos a ordenador y quedarnos con esa copia. El alumno sabe del

---

<sup>162</sup> El modelo empleado puede observarse en el Anexo 4.

año anterior, y volvemos a decirlo, que va a realizar un autorregistro<sup>163</sup> de su conducta centrándose principalmente en ambas asignaturas pero debiendo hacer anotaciones de todas las materias así como añadir un apartado si precisa comentar algo vinculante sucedido en otros contextos.

Finalmente los aspectos que hemos acordado que va a realizar en el aula son:

1. No pintar las mesas (es preferible contenerse y pensar en otra cosa).
2. Acudir con los libros y libretas de las asignaturas.
3. Cuando el profesor esté explicando no interrumpir, no gastar bromas.
4. Llevar los deberes hechos (aunque algunos no se entiendan bien, pedir ayuda y hacer todo lo que podamos).

Sabemos lo que les molesta a los docentes, y hay una serie de conductas sencillas que van a ser positivas así que vamos a ir aplicándolas:

Con Docente 1:

- Cuando está explicando estar bien sentado y mirándole e ignorando la presencia de los compañeros (prestando atención al profesor).
- Tener el libro abierto por donde va la materia, con el demás material necesario al lado.
- Aunque se mantenga el bolígrafo en la mano, no lanzarlo o tirarlo al suelo ni a ninguna parte.

Con Docente 2:

- Mantener una actitud de escucha aunque el profesor esté explicando algo que no entendemos, mirándole con buena cara. Preguntamos relajadamente lo que no comprendemos cuando el profesor haya terminado de explicar.
- Cuando diga algo que no nos agrada -sea hacia nosotros o hacia otro compañero- no nos metemos, nos quedamos callados y con buena actitud corporal.

Estas conductas, una vez terminada la sesión, son pasadas a ordenador y entregadas al alumno al finalizar la mañana.

## **Jueves 2-06-2011**

6ª sesión. Autoconocimiento.

Después de la anterior sesión en la que hemos trabajado el autocontrol y del último asesoramiento y contacto vía email creemos importante dedicar este encuentro al

---

<sup>163</sup> Le entrego también las hojas del autorregistro. Puede verse el modelo utilizado en el Anexo 5.

autoconocimiento personal y, especialmente, al emocional. Como en todas nuestras reuniones comenzamos preguntando qué tal se encuentra e intentamos sondear si ha habido alguna novedad que le afecte. En este caso, recordando uno de sus últimos comentarios “*no sé cómo decirte lo que siento porque no sé cómo llamarlo. Supongo que cuando confían en mí me siento bien y si no me tienen en cuenta me siento mal*” comenzamos preguntándole cómo se siente en clase, a continuación cómo se encuentra en casa, con los amigos, cómo cree que le ven los demás.

El sujeto 1 responde:

En clase: “*Bastante mejor. Depende de la clase pero voy centrándome más y eso me calma*”. ¿En qué te centras más? “*En comportarme mejor, seguir nuestro acuerdo*”. Muy bien, ¿y en qué te calma seguir las pautas que hemos acordado, por qué te calma?, “*porque sé que estoy mejor y que lo estoy haciendo bien y eso es por mi bien, así no me llamarán la atención tanto y yo estaré más tranquilo*”.

En casa: “*Muy bien, aunque a veces mi hermana me molesta y nos peleamos, en casa todo está bien. Mis padres están más contentos conmigo aunque siempre piensan que soy rebelde pero no se enfadan mucho. Y ayudo a mi madre pero siempre lo hice aunque a mi madre le gustaría que la ayudara más y me quejara menos. Ahora están un poco pesados para que estudie más por las notas, pero total como me voy a ir del insti tampoco me preocupa mucho*”.

Con los amigos: “*Bien, aunque algunos que sabes no me entusiasman del todo, se meten mucho con la gente y de risas está bien pero no para hacer daño*”.

Cómo te ven los demás: “*No lo sé. Supongo que algunos profesores como que molesto algo. Los amigos como simpático y agradable y mis padres como buena persona y un poco desobediente. Y también vago*”.

Al terminar, el alumno pregunta a la doctoranda su visión, cómo le ve ella. Se intenta describirlo en pocas palabras y el joven admite una alegría perceptible. “*Eres buen chico, con buen corazón, te preocupas y ayudas a los demás y puedes conseguir todo lo que te propongas porque le pones mucho esfuerzo. Simpático, cariñoso y otro día continúo con más cualidades tuyas, porque las tienes*” A continuación la responsable del Proyecto añade, “*¿cómo te sientes al saber que pienso esto de ti?*”, “*pues muy contento, sí, me lo imaginaba (se ríe) pero para mí es muy importante... porque eres muy buena conmigo y me aprecias. Feliz*”.

Aprovechamos la exteriorización de esos sentimientos para dar paso a la actividad que queríamos realizar con él sobre la identificación de emociones, para que reflexione sobre sí mismo y sea consciente de lo que siente, en qué momentos y que pueda reconocerlas cuando

aparecen para comprender y dirigir su conducta. Tras la visualización de diferentes nombres de emociones escritas en unas cartulinas: alegría, amor, ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza y rechazo, el alumno debe decir cuándo siente cada una de ellas y posteriormente hablamos sobre qué sensaciones tiene cuando experimenta dicha emoción y si su predisposición a realizar otras actividades es diferente, si es más receptivo o por el contrario más cerrado para relacionarse con los demás.

El sujeto siente:

- ✓ **Alegría:** “cuando es mi cumpleaños, porque me dejan más tiempo con mis amigos y me hacen regalos”.
- ✓ **Amor:** “por mis padres y hermana aunque a veces la machaque”.
- ✓ **Ira:** “cuando se meten con alguien más pequeño o que no puede defenderse. Siento ira con los abusones”.
- ✓ **Miedo:** “si tengo que ir al médico. Y si tengo que poner una vacuna...me da algo”.
- ✓ **Ansiedad:** “si algún amigo se mete en líos y me quieren culpar a mí sin que yo tenga nada que ver”.
- ✓ **Tristeza:** “si mi madre está cabreada conmigo. Cuando hay perros abandonados, sin comida ni nada”.
- ✓ **Vergüenza:** “cuando me gusta una chavala y hablo con ella”.
- ✓ **Rechazo:** “cuando alguien con el que me porto bien me miente. No suelo perdonar”.

El menor se encuentra cómodo hablando sobre sus emociones aunque le ha llevado tiempo la asociación de esos estados de ánimo con sus vivencias y determinadas situaciones. No obstante manifiesta su agrado con la actividad y dedicamos el resto de la sesión a hablar sobre las sensaciones corporales que experimenta en cada uno de esos momentos y cómo reacciona.

**Alegría:** “(...) Estoy súper animado, muy contento...no sé decir lo que siento por dentro pero es como un subidón...en esos momentos estoy más amigable con la gente”. ¿Sería entonces un buen momento para hablar contigo?, ¿un buen momento para que te enfrentes a alguna tarea, por ejemplo? “Sí, cuando estamos contentos caemos mejor a la gente, tenemos más paciencia, más humor y sí, tenemos más ganas de hacer las tareas o lo que sea”.

**Amor:** “No sé qué decirte aquí, creo que si lo pienso me siento alegre, no sería ese subidón de la alegría...es difícil...amor hacia mis padres por ejemplo, siento felicidad”. ¿Cómo eres con las personas a las que quieres? “Pues soy cariñoso, más tranquilo, intento no hacerles daño. Claro, el amor da tranquilidad y

*cariño. Respetamos más a las personas que queremos. Si fuera el amor hacia una novia no sé la tranquilidad que daría (risas)...*”

**Ira:** “(...) Estoy de mala leche, siento muchísima rabia por dentro, como que voy a explotar. Pero no me pasa muchas veces. Pero en esos momentos me pongo muy tenso y rojo”. ¿Aquí dirías que es un buen momento para charlar contigo? “No, que va. Es mejor esperar a que se me pase porque se puede llegar a contestar mal a las personas. Cuando esté calmado sí. Y tampoco para hacer ninguna tarea ni nada, contar hasta diez, respirar tranquilamente y cuando esté en frío todo vuelve a la normalidad”.

**Miedo:** “Estoy fatal. Con el médico...sudo muchísimo, me entra un malestar alucinante. Me duele el estómago y sólo de pensar en que tengo que ir me pongo mal, hasta me va el corazón a cien”. ¿Qué te gustaría hacer en ese momento?, ¿cómo te sentirías mejor? “Estaría bien quedándome en casa, cuando tengo miedo no estoy mejor hasta que el momento pasa pero es mortal...no es un buen momento para hablar conmigo si no es para calmarme porque no reaccionas, estás bloqueado”.

**Ansiedad:** “Es parecido al miedo pero no tan exagerado. También me va el corazón a cien y a veces hasta me da dolor de estómago. Respiro peor...me viene bien relajarme, lo que practicamos de pensar de manera positiva, eso me calma y apartándome un poco de la situación me pasa hasta encontrarme bien del todo...en esos momentos me viene bien que no me estén encima, que me dejen respirar. Aunque una mano viene bien”.

**Tristeza:** “Sin ganas de nada. Con mucha pena. Hasta siento ganas de llorar aunque no lo haga. Ayudan los amigos, la familia. Se nota en la cara y en la forma de hablar y comportarte, aunque se den cuenta está bien decirlo para que te den ánimos...cuando estoy triste es difícil que me ponga a hacer una tarea porque no tengo ganas de trabajar ni de nada...”.

**Vergüenza:** “Yo tengo mucho morro, ya lo sabes, pero siento mucha vergüenza cuando me gusta alguien y algunas veces cuando me preguntan en clase algo y no lo hago bien y se ríen. Siento agobio, se pasa fatal, disimulo lo que puedo...me apetece que pase rápido el momento porque creo que me pongo rojo y eso me da más vergüenza, supongo que con los años me pasará...”.

**Rechazo:** “Es como asco, no quiero estar cerca de las personas que rechazo. Si las rechazo es porque hacen algo que yo no soporto como los abusones, me dan



*asco...Por dentro siento no sé, asco...En ese momento lo que quiero es apartarme de esas personas, no verlas delante”.*

## 2012

### Jueves 1-03-2012

5ª sesión. Sesión con la madre y el S1. Seguimiento de la situación en el hogar. Información.

Antes de realizar la entrevista con el sujeto 1 y su madre, ésta es recibida por el director del IES y acompañada al despacho de orientación donde la doctoranda y la jefa del departamento de orientación la esperan. Aprovechamos antes de llamar al menor para preguntar cómo se encuentra y si hay algo que desee comentarnos sin su hijo delante. Diez minutos después, sin que haya ningún dato que trascienda, solicitamos en secretaría que llamen al alumno para que acuda al despacho.

Este curso, al igual que el anterior, la familia parte de unas consideraciones que le habíamos dado:

1. No sobreexigir y criticar continuamente al menor sus acciones porque la consecuencia únicamente va a ser la disminución de la autoestima aunque en su caso tenga un nivel adecuado.
2. Comprender que esas conductas que consideran molestas obedecen a las dificultades para controlar sus impulsos y no porque esté desafiándoles o queriendo saltarse las normas que tengan establecidas en el hogar.

Acudimos al encuentro con el acuerdo que el año anterior habíamos formalizado entre los progenitores y el adolescente. Este curso vía telefónica nos confirma que desea seguir con el mismo compromiso y le damos validez al hablar también con el joven y darnos el visto bueno. No obstante lo ponemos sobre la mesa y en el momento oportuno lo leemos para recordar y realizar posibles ajustes.

Los padres solicitaban al hijo más dedicación a los estudios y que cuando le mandasen hacer algo que no tardara tanto tiempo en hacer caso, que obedeciera en el momento y sin rechistar.

El hijo solicitaba que no se enfadasen tanto con él, que tuviesen más paciencia y que no le insistiesen tanto en todo (estudios, órdenes).



En este momento llegan a la siguiente negociación:

1. El menor se compromete a hacer los deberes y estudiar por lo menos una hora al día. Los padres en esta hora no estarán preguntando si está estudiando o perdiendo el tiempo. Pueden hablar, preguntar y observar lo que ha hecho al finalizar o cuando el menor precise ayuda.
2. El padre y la madre cuando le pidan algo lo harán una vez, dejando un tiempo de margen para volver a preguntar y en un tono normal, sin levantar la voz o perder los nervios. El hijo se compromete a reaccionar en su momento, sin perder el tiempo, explicando y mostrando en el caso de que no pueda responder en ese instante, los motivos por los que se demora.

Ambas partes nos dicen que, aunque hay días en los que les cuesta más, están siguiendo el acuerdo. Exteriorizan cómo se sienten. El menor delante de su madre está más formal, queriendo demostrar la importancia que tiene para él la situación. Primero la madre y luego el hijo dicen cómo actúan en casa, cómo ven las cosas y cuál es el nivel de implicación de todos. En este punto se produce una pequeña discordancia con la que contábamos. Los menores siempre suelen ver que ellos se implican y esfuerzan más que el resto. Aunque en este caso sí reconoce el esfuerzo especialmente de su madre.

*“Antes estaba todo el tiempo nerviosa cuando yo me retrasaba para venir al instituto, cuando le decía que no tenía deberes, o cuando no le respondía bien. Ahora está más calmada, todo mucho mejor” (S1)<sup>164</sup>.*

*“Es cierto pero evidentemente es porque él ha cambiado bastante su actitud con el padre y la hermana y, por supuesto conmigo. Nunca fue un chico problemático, pero le faltaba un poco más de responsabilidad. Y le falta todavía pero vamos por buen camino” (madre S1).*

Hablamos de la necesidad de que sigan todos poniendo de su parte. De que una acción condiciona otra y de que no hay un culpable y otro que actúa siempre bien, sino que lo que uno hace y de la manera en que lo hace condiciona a los demás. Es algo cíclico.

La orientadora transmite un resumen de los datos aportados por el tutor sobre el comportamiento del menor en clase<sup>165</sup> mientras él escucha atentamente sin perder la oportunidad de mirar de reojo a su madre. En estas sesiones grupales siempre intenta mantener

<sup>164</sup> A partir de este momento, podremos referirnos a los distintos sujetos con abreviaturas (S1, S2, etcétera).

<sup>165</sup> Estos datos transmitidos por el tutor son expuestos en el apartado de los resultados.

una postura más correcta e intenta reducir los movimientos corporales aunque le resulte costoso<sup>166</sup>.

### Jueves 8-03-2012

6ª Sesión. Queja de un profesor. Evaluación de la queja. Observación - registro de la conducta.

El día anterior, miércoles siete, recibimos de un profesor (que no es el docente 1 ni el 2) una notificación de una incidencia<sup>167</sup> sobre nuestro sujeto 1. Según la versión del profesor el alumno estuvo especialmente nervioso, sin parar de hablar con el compañero de al lado y haciendo caso omiso a las advertencias del docente. Después de cuatro o cinco avisos el profesor va a su mesa, le dice que salga de clase y le pregunta si prefiere ir a visitar al jefe de estudios, a lo que el sujeto 1 contesta altivamente que no le da la gana ir. Al final sale del aula y a los pocos minutos toca el timbre para el recreo. El profesor considera que es un hecho aislado pero que lo debemos tener en cuenta para prevenir posibles reiteraciones.

Cuando el sujeto 1 entra en el despacho donde tenemos nuestra sesión aparece visiblemente apocado. Con la cabeza un poco agachada baja las escaleras despacio mirando a la responsable del Proyecto pero evitando mantener la visión sobre sus ojos. Agarra la silla y antes de que le preguntemos nada dice: *“lo siento, ayer metí la pata. Me pasé un poco pero no va a pasar otra vez”*. La doctoranda le dice que le explique lo que ha sucedido. Mantiene el argumento del profesor pero con pequeños matices significativos. Según él, toda la clase estaba formando alboroto, les mandó callar en repetidas ocasiones, no le hicieron caso y cuando se enfadó mucho se dirigió a él directamente, apoyando las manos con un fuerte golpe en la mesa -acción que representa-. Le pregunta si quiere ir a visitar al jefe de estudios. El alumno dice que le molestó que siendo otros compañeros los que más incordiaban fuese sólo a su sitio a reprocharle su actitud, por ese motivo le respondió desafiante que no quería ir a jefatura. El profesor ante esa respuesta lo echa de clase.

Analizamos bien lo sucedido, le hacemos una serie de preguntas, contando con la versión del docente, para aclarar los hechos. Vemos e intentamos ponernos en la situación del profesor, de lo que ha tenido que aguantar en clase. Al mismo tiempo, confiando en su palabra, deducimos que en ese caso los nervios le han podido llevar a castigarle sólo a él, por tenerlo más a mano, por saber que está trabajando con nosotras y confiar en sus posibilidades, etc.

---

<sup>166</sup> Recordamos que es un alumno con TDAH, con medicación.

<sup>167</sup> Las notificaciones se comunican al Equipo Directivo por escrito pero en este caso, y otros más, el docente sabiendo que estamos trabajando con su alumno lo comunica personalmente a la jefa del DO que, a lo largo de esa mañana vía telefónica lo expone a la doctoranda.

Reconociendo, no obstante, que en este caso habría sido más adecuado que el profesor en caso de castigar lo hiciese a todos los que estaban interrumpiendo el buen desarrollo de la asignatura.

Trae como todas las semanas su registro de conducta -donde ya había anotado el incidente de ayer-. Vamos hablando de cada asignatura, de las anotaciones de cada día, de cómo se siente en clase, las técnicas que va utilizando para mejorar el comportamiento, la actitud del profesorado hacia él, si le dicen algo los docentes, los compañeros, etc. Contrastamos sus anotaciones con un par de observaciones anotadas por un profesor y con las opiniones de algunos alumnos<sup>168</sup> a los que siempre se les pregunta por nuestros sujetos o por cosas que suceden en el aula.

Acabamos pronto con la charla sobre el autorregistro y decidimos, como el profesor con el que tuvo el problema el día anterior tenía libre la hora de nuestra sesión, hablar con él unos minutos para suavizar el tema y evitar que este incidente aislado perjudicase al chico. Después de quince minutos, el profesor admite que tenía que castigar a otros alumnos y el sujeto 1 le pide disculpas por su actitud diciéndole que no quiere que le coja manía al ser uno de los adultos que le dan clase que más simpatía le transmite. Finaliza la sesión con una frase positiva que transmite tranquilidad al adolescente: *“todos nos equivocamos, en este caso puede que yo también -dice el profesor- lo importante es aprender de los errores, mirar hacia adelante y no cometerlos más, o por lo menos intentarlo”*.

## Jueves 12-04-2012

### 10ª Sesión. Expresión de sentimientos.

En esta sesión el alumno espontáneamente nada más entrar en el despacho comunica que se siente defraudado por sus amigos. Cuando se sienta, apoya la mano sobre la cabeza y estira las piernas mostrando un estado anímico negativo. Aparentemente está apagado, alicaído, al mismo tiempo que al hablar sobre el tema transmite su enfado y decepción.

La doctoranda le pide que le cuente lo sucedido y al terminar, además de las aclaraciones precisas, le sugiere que exprese lo que ha sentido en el momento narrado y lo que siente ahora.

El desengaño está relacionado con el siguiente hecho: sus dos amigos de hace años, con los que comparte el tiempo no sólo en el instituto sino fuera del centro educativo y en vacaciones, han estado de ocio un par de tardes sin él al tener éste que obedecer a otras obligaciones en el hogar. Desde ese día, según la percepción de este alumno, están más distantes y no lo tienen en cuenta a la hora de hacer planes.

---

<sup>168</sup> Son estudiantes que siempre colaboran con las actividades del IES y que están sensibilizados con la mejora de la convivencia. Muchos son mediadores y otros son estudiantes de nuestro Proyecto que actúan como alumnos clave ayudando a otros a integrarse o a mejorar su situación.

Se le pregunta en qué aspectos no lo tienen en cuenta, en qué nota ese distanciamiento y otra serie de cuestiones que aclaren el problema y le permitan a él mismo analizar con tranquilidad la situación. Cuando se le anima a decir lo que siente y cómo se siente no duda en responder: *“como una mierda...alucinado, cabreado, raro, jodido...”* ¿y qué te dijeron ellos cuando le comentaste lo que pensabas? *“nada, porque no dije nada”*. Esta inactividad del alumno nos lleva el resto de la sesión a trabajar los estilos de comportamiento centrándonos en el asertivo. Le recordamos que para poder solucionar los conflictos es necesario conversar adecuadamente con los implicados.

Expresar lo que sentimos, lo que opinamos siempre sin faltar al respeto a los demás y sabiendo escuchar también otros puntos de vista aceptándolos aunque no sean como los nuestros. Miramos qué haría una persona asertiva en un par de situaciones por las que él ha pasado: 1. Cuando le dicen que en el recreo van a reunirse con otros chicos en lugar de jugar como siempre al fútbol. Y, 2. Cuando se entera por otras personas que han hecho planes cuando a él le dicen que se van a quedar en casa.

El sujeto 1 comunica lo que debía haber realizado:

- *“Unirme a ellos y demostrar que no me sienta mal”*.
- *“Decirles que están diferentes conmigo y que no entiendo por qué, que me lo digan”*.
- *“Contarles que estoy enfadado porque me han mentido aunque no fuese por hacerme daño”*.
- *“Decirles cómo me siento, hablarlo, intentar solucionarlo”*.

El siguiente ejercicio que realizamos consiste en una dramatización. El alumno debe actuar con la doctoranda como si fuese uno de sus amigos. Entablan una conversación en la que él debe ser asertivo aunque ella actúe con un comportamiento agresivo. Se van ensayando diferentes frases opinando sobre las posibles consecuencias de las mismas y llega a la conclusión de que aunque, para él, la actitud de sus amigos no fue lógica, su error fue adoptar un comportamiento pasivo que además no es fiel a su modo de actuar. Su tarea a realizar y que debe comunicar vía email es la resolución asertivamente de esta situación, donde pondrá en práctica todo lo trabajado en esta y otras sesiones.

## Jueves 26-04-2012

12ª sesión. Sesión grupal con otros sujetos del mismo perfil. Experiencias/opiniones.

Debido a la buena actitud del sujeto 1 y a los beneficios que puede aportar a éste y otros alumnos del Proyecto, decidimos realizar una sesión grupal con él y cuatro alumnos más del

mismo perfil -disruptivo- con los que mantiene una relación positiva<sup>169</sup> que se ha ido forjando, en parte, por las intervenciones con la responsable del Proyecto. Cuatro de ellos han estado en el Proyecto Alternativo a la Expulsión por lo que llevan un tiempo considerable trabajando por mejorar su actitud y conducta además de haber compartido bastantes momentos dentro y fuera del instituto. Experiencia que les facilitó la observación y el conocimiento de la situación de los demás adolescentes con los que se van a reunir.

Este encuentro lo realizamos en la biblioteca, ubicando las sillas en círculo. Cada alumno, por orden, fue comentando cómo se sentía últimamente, cómo estaba la situación en el instituto con los profesores y en las asignaturas. Hablaron de la diferencia que notaban en su comportamiento, en caso de haberla, respecto al curso anterior, sus logros, sus expectativas. Mientras un alumno habla el resto escucha con atención y al terminar aquel que desea decirle algo levantaba la mano y comenta lo que quiere. Se crea un ambiente muy positivo, de compañerismo y respeto y no dudan en abrirse y contar sus experiencias y sentimientos al mismo tiempo que dan su opinión sobre las experiencias y sentimientos ajenos.

*-“Este curso estás mucho más tranqui, nosotros te lo notamos mogollón...Antes saltabas a la primera y desde hace mucho estás calmado” (S2 sobre S1).*

*-“Yo me siento mucho mejor, controlo mi vida, ahora no dejo que la gente me toque las pelotas pero respiro y hablo, lo digo con respeto y así me respetan más” (alumno 3).*

*-“Cuando tuviste el careo con M<sup>170</sup> no hiciste bien, tío. Es mejor pasar de esas cosas. Te enloqueciste y no tenías razón” (S1 sobre el alumno 4).*

*-“Es normal que en casa te den ganas de mandar todo a la mierda pero tu madre no quiere hundirte...pero no saben cómo tratarnos muchas veces, intenta tener más paciencia, no lo hacen por mal, ella te quiere” (S2 sobre el alumno 4).*

Después de dejarlos un rato dialogando, se les propone una actividad nueva «Quién es». En ella deben contestar por escrito unas cuestiones muy simples sobre los participantes en esta sesión. Se cubre de manera individual y sin que observen las anotaciones de los demás. Cuando terminan comentamos entre todos algunos de los aspectos valorados, principalmente el que hace alusión a la nota global que dan al comportamiento/actitud de los otros sujetos y, por su importancia y positividad, el que alude al que más ha cambiado.

<sup>169</sup> Los alumnos a veces coinciden a la entrada y salida de las sesiones, realizan actividades juntos, comparten tiempo en el patio con la doctoranda, etc.

<sup>170</sup> Las iniciales que puedan aparecer en alguna frase que haya dicho algún alumno no se corresponden con la inicial del nombre real del estudiante al que se refieren, son puestas al azar para preservar el anonimato.

Debajo del enunciado «Quién es» aparecen las preguntas a las que deben responder, únicamente con el nombre del alumno al que consideran que corresponden esas afirmaciones o consideraciones:

1. El/la más responsable...
2. El/la más agradable...
3. El/la más simpático/a...
4. Con el/la que me gusta o gustaría pasar más tiempo...
5. El/la que me inspira más confianza...
6. El/la más sincero/a...
7. El/la que más me puede perjudicar...
8. Con el/la que me iría un fin de semana de viaje...
9. Al/ a la que le contaría un secreto...
10. Con el/la que contaría en un apuro...
11. Al/ a la que más cariño tienes...
12. El/la que más ha cambiado...
13. El/la que más ayuda necesita...
14. El/la que menos te convence...
15. Ponemos nota al comportamiento/actitud<sup>171</sup>

Respecto al que más ha cambiado dos son las personas que dicen que ha sido el sujeto 1. Cuando lo comentamos en alto el joven aludido se muestra satisfecho sonriendo y no duda en intervenir.

*“Bueno, yo creo que todos hemos mejorado aunque aún nos quede bastante, pero A y J para mí son los que más se merecen ese puesto (SI)”.*

En el último ítem las puntuaciones de los asistentes fueron aproximadas, coincidiendo bastante al dar las notas más altas y más bajas a unos u otros. Sobre este punto hablamos el tiempo restante de la sesión, que fue ampliada unos quince minutos por el entusiasmo de los asistentes. Sobre el sujeto 1 las notas han sido: seis, siete, ocho y nueve, dándose él mismo un siete.

Estos datos obtenidos, y algunos comentarios expuestos han sido utilizados en otras sesiones individuales con los diferentes sujetos para seguir trabajando emociones y habilidades socioemocionales.

---

<sup>171</sup> En este ítem después de la frase aparecen dos puntos tras los que se les presentan los nombres de los cinco alumnos para que los puntúen (incluyéndose a sí mismos). En el borde superior escriben el nombre o inicial de la persona que está evaluando.



**Jueves 3-05-2012**

13ª Sesión. Reunión espontánea con un profesor. Motivación. Autoobservación.

Este jueves, sin estar programado, un profesor entró en el DO en el que se estaba iniciando la sesión, preguntó por la orientadora y, al ver al alumno pidió consentimiento para quedarse un rato. De esta manera espontánea se realizó una entrevista no estructurada con el sujeto 1 y su profesor.

El docente se sienta al lado del estudiante y toma la iniciativa realizando un refuerzo verbal positivo sobre el comportamiento del joven en su asignatura aludiendo a la información que tiene también de otros profesores sobre la actitud del menor en otras materias. Le pregunta al chico qué beneficios le aporta en su día a día esa progresión en su comportamiento. De esta manera comienza el análisis y autoobservación conductual del sujeto 1.

El alumno explica que siente un mayor control sobre su cuerpo, que al identificar sensaciones y emociones le ayuda a estar alerta y reaccionar de manera más adecuada. Al hablar de beneficios lo primero que nombra son la reducción de partes disciplinarios con la consecuencia de mayor tranquilidad en clase, mejor trato con los profesores, mejor entendimiento de algunas asignaturas, sentimiento de satisfacción personal y mayor tranquilidad en casa. En este escenario menciona la mejora en la relación familiar.

Comenta aquellas estrategias o aspectos que le ayudan a superarse día a día, a seguir motivado por lograr su meta. Por otra parte, ante la pregunta de la doctoranda el profesor expone cómo ve al alumno, los esfuerzos que se aprecian así como aquellos aspectos en los que tropieza un poco, haciendo mención a la edad y periodo en el que se encuentran estos jóvenes de la ESO como dato a tener presente a la hora de evaluar una posible rebeldía o alteración conductual. Un comentario importante del docente muestra su capacidad de empatía y de responsabilidad hacia su alumnado así como la necesidad de cambio comportamental de todos:

*“Es lógico que por momentos os entre el aburrimiento en clase pero tenéis que comprender que para nosotros a veces también es pesado luchar contra veintitrés o veinticuatro alumnos, más si hay alguno que nos lo pone difícil y no nos hace sencillo dar la clase...nosotros también hemos tenido vuestra edad, os comprendemos pero algunos tenéis o tienen que aflojar el ritmo un poco...”*

El alumno, que comenzó con una actitud corporal tensa cada minuto fue soltándose un poco más hasta que se le ha percibido muy a gusto y cómodo, incluso dándole la razón al profesor y argumentando sus afirmaciones del siguiente modo:

*“Tiene razón, muchas veces nos pasamos, yo me pasaba mucho y no por mal pero no podía evitarlo. Pero me pongo en vuestra situación y algunos tenéis mucha paciencia, yo no sé si tendría tanta...antes de actuar o hacer alguna*



*tontería me acuerdo del contrato y de lo que es mejor que haga y así me va mucho mejor... ”.*

A veinte minutos de terminar la sesión se incorpora la orientadora a la charla y así completamos una reunión de reforzamiento positivo por varios frentes donde el sujeto 1 ha exteriorizado verbal y gestualmente sus emociones, su estado anímico y su deseo de continuar en la línea que está siguiendo. Antes de marchar pide unos minutos a solas con la doctoranda para agradecer la sesión grupal de la semana anterior y manifiesta los deseos de saber lo que piensan sus compañeros sobre él y los demás. Ante su interés este aspecto decidimos hablarlo en el recreo<sup>172</sup>.

## **Martes 15-05-2012**

### **16ª Sesión. Empatía.**

Ante el comentario del sujeto 1 sobre el *mal carácter* con el que uno de sus profesores dio la clase, decidimos centrar nuestra sesión en la empatía. El alumno que manifiesta haber hablado del tema con varios compañeros que comparten su percepción diciendo del docente que habitualmente es *“tranquilo, no riñe y tiene paciencia estuvo muy alterado, mirándonos mal. A uno que es callado le dijo que se sentara de una vez o se largara de clase y no dejó de quejarse toda la hora. Además a L. le dijo que estaba haciendo el tonto demasiado, y era de los pocos que le escuchaba”*.

Cuando le preguntamos cómo reaccionaron los alumnos ante el comportamiento que describe del profesor, qué hicieron cuando les llamaba la atención la respuesta fue *“algunos se rieron, otros nos quedamos flipados y alguno se rebotó”*.

*-En ese momento, ¿pensaste por qué estaría el profesor actuando de ese modo?*

(responsable del Proyecto Mejora).

- *“No”* (S1).

Ante la respuesta negativa se le pide al alumno que recuerde cómo ha actuado el docente y que según la expresión verbal y gestual del mismo escriba en el folio que le damos cómo podría sentirse el adulto. La lista elaborada por el sujeto 1 está compuesta por tres adjetivos adjudicados por lo percibido en la manera en que les habló, la entonación, el elevado tono de voz, el contenido fuera de lugar, en los gestos faciales, muecas y el rostro serio.

---

<sup>172</sup> Se llevan en una cartulina los resultados anotados sobre los ítems. A los pocos minutos se nos unen dos de los alumnos con los que hemos estado en esa sesión grupal y nos sentamos a charlar sobre sus afinidades, lo que piensan unos de los otros según sus anotaciones y comentarios en esa sesión grupal.

Estos adjetivos han sido: enfadado, nervioso y antipático.

A continuación debe imaginar la causa por la que el adulto se sentía de esa manera. Por la que tuvo un comportamiento, según el discente, poco propio de él. Debe escribir o decir de manera verbal todas las opciones que se le ocurran:

- “*Discutió con la mujer*”.
- “*Le pasó algo grave a la mujer o al hijo*”.
- “*Le dieron una mala noticia*”.
- “*Se encontraba mal, le dolía algo o se enteró de que tiene una enfermedad*”.
- “*Tuvo alguna noticia triste o que no esperaba*”.
- “*Se va del instituto*”.
- “*Le chocaron el coche*”.
- “*Le pidieron un favor y tiene que dejar mucha pasta...*”.
- “*No sé, pueden ser mil cosas...*”.

*“En el momento dices que no habéis tenido en cuenta una posible causa y que en general os habéis reído, continuando con vuestra actitud, ¿cómo te sentirías si te dice que le ha pasado alguna de las cuestiones que tú has seleccionado?, ¿por ejemplo, que estaba así porque le han dado una mala noticia?”* (responsable del Proyecto Mejora).

*“Pues me siento mal por no comprenderlo, claro que si no lo dice no lo sé pero bueno...debería haber pensado que podía sentirse mal o tener motivos para estar así, es cierto...esos gestos nos dicen que algo ha pasado y que tenemos que ser respetuosos y no lo hemos sido...es como en casa, cuando mi padre está súper serio o tuerce la boca es que le ha pasado algo y en ese momento sé que tengo que dejarle un rato a solas hasta que le pase y luego intento acercarme para preguntarle cómo está y eso creo que le ayuda...cada uno siente a su manera y hay que intentar sentir lo que sienten...eso es la empatía, eh?”* (S1).

El alumno además de seguir cubriendo su autorregistro lleva una pequeña tarea para casa, debe anotar con una frase o pocas palabras algún momento que haya pasado positivo o negativo, cómo se ha sentido, cómo reacciona con los demás en ese instante si tiene que relacionarse con otros, cómo reaccionan los demás cuando él está de esa manera y si cree que le comprenden, si son empáticos con él.

**Lunes 18-06-2012****19ª Sesión. Observación - registro de conducta.**

Aunque los cinco o diez minutos iniciales de cada sesión -o en su defecto de los minutos finales del encuentro- se dedican a la observación del registro de la conducta que hace el menor (si hay incidencias, novedades, logros, sensaciones, etc.) hay algunas sesiones en las que este aspecto es el eje central de la entrevista.

En este caso analizamos el registro que el sujeto 1 ha realizado la semana anterior a este encuentro. Para ello el estudiante acude a todas las reuniones con sus hojas de registro -salvo en un par de ocasiones que se había dejado el material en el aula y ha tenido que acudir de nuevo a buscarlo-.

Se leen las breves anotaciones de su registro, deteniéndonos en cada asignatura para que el alumno amplíe la información que se le solicite (cómo ha actuado, actitud del docente, posibles intervenciones de ambos) y que defina sus comentarios, es decir, qué significa estar bien, mal, regular. Nos centramos en aquellos aspectos que más sobresalgan.

En la Tabla 36 se muestra el registro correspondiente al sujeto 1.

**Tabla 36. Tablas de registro del sujeto 1.**

Lunes	Atención educativa	Proyecto	Refuerzo Gallego	Naturales	Inglés	Ciencias Sociales
11	<i>Bien. No suelo tener ningún problema.</i>	<i>Bien. Tranquilo.</i>	<i>Bastante bien. No tuve ningún problema.</i>	<i>Muy bien. Llevé los ejercicios hechos y me dijo estupendo.</i>	<i>Bien. Entretenido haciendo ejercicios.</i>	<i>Mal. Me estuvo amenazando.</i>

Martes	Ciencias Naturales	EF	Inglés	EP y Visión artística	Proyecto Mejora	Mates
12	<i>No vino el profesor. Muy bien, pero me quedé en clase comportándome.</i>	<i>Bien. Pero no hicimos nada.</i>	<i>Muy bien. Estuvo explicando toda la clase.</i>	<i>Siempre bien.</i>	<i>Lo mejor.</i>	<i>Muy bien. Examen.</i>

Martes Por la tarde	Ciencias Sociales	LiG e L
12	<i>Bastante bien. No hubo problemas.</i>	<i>Bien. Me mandó hacer unos ejercicios copiando del libro.</i>

**Tabla 36. (Continuación).**

Miércoles	Proyecto Mejora	E. Física	Castellano	Atención educativa	Tutoría	Naturales
13	<i>Muy bien. No vino profesor y pedí permiso para ir al despacho de orientación.</i>	<i>Siempre bien. Saqué un 9.</i>	<i>Bien. Me dijo que no hablara pero nada más.</i>	<i>Muy bien. Estuvimos haciendo ejercicios para exámenes.</i>	<i>Bien. Estuvimos repasando para exámenes.</i>	<i>Bien. Hubo examen. Fue difícil, me agobié un poco.</i>
Jueves	Sociales	Naturales	Refuerzo educativo	Mates	Castellano	LiG e L
14	<i>Bien. Hubo examen.</i>	<i>No quise hacer las copias y me puso un parte.</i>	<i>Bien. Haciendo ejercicios.</i>	<i>Muy bien. Me dijo que estaba muy atento.</i>	<i>Muy bien. Me preguntó los verbos y los supe.</i>	<i>Muy bien. ¡Me puso un positivo!</i>
Viernes	Castellano	Mates	Inglés	LiGeL	Naturales	EPe V
15	<i>Bastante bien. Estaba un poco dormido pero estuve bien.</i>	<i>Bien. Estuvo explicando ejercicios. Yo estuve atendiendo aunque no me enteré de todo.</i>	<i>Me porté muy bien. Se fijó en mí y vio que estaba atento mirándole.</i>	<i>Muy bien. Está contento conmigo, me lo dijo al salir.</i>	<i>Muy bien. Nos dejó hablar bastante entre nosotros.</i>	<i>Muy bien. Entretenido.</i>

**Fuente:** Elaboración propia.

Del registro presentado anteriormente, del que se obtiene una copia en secretaría todos los viernes, nos paramos a hablar con el menor, con más atención como he dicho anteriormente, aquellos aspectos más sobresalientes. Siempre tratamos aquello en lo que tenemos que mejorar, donde ha habido algún problema pero también destacando mucho, quizás más, todos los pequeños y grandes logros. En este caso hemos profundizado en lo siguiente:

Del lunes: sobre la clase de Naturales donde recibió un comentario positivo del docente. Y, la clase en la que tuvo un problema, donde habla de «amenazas» por parte del docente. Este hecho ya ha sido hablado y trabajado con el menor tan pronto se tuvo conocimiento del mismo<sup>173</sup>. En este caso, se menciona y se hace hincapié en las posibles opciones que había para responder ante un comentario que él interpretó como hiriente y amenazante.

Del martes: nos interesa la clase de Ciencias Naturales. Ante la anotación de “*me quedé en clase comportándome*”, preguntamos cómo se ha comportado porque no dice si ha sido de manera positiva o negativa. Pedimos que se exprese adecuadamente.

<sup>173</sup> Ese mismo día el alumno comenta por correo electrónico lo sucedido a la doctoranda y el profesor a la orientadora. Esta situación se habla con tranquilidad y en persona al día siguiente antes de la sesión con el sujeto, su madre y su padre.

Del miércoles: en qué momento en clase de Castellano le llamaron la atención y cómo reaccionó para que no volvieran a darle otro aviso.

Del jueves: recordamos la clase de Castellano donde le dijeron que “*no hablara pero nada más*”, ¿dejaste de hablar, qué estabas haciendo?; en la clase de Naturales por qué motivo no quiso hacer las copias que le mandó y cómo fue el transcurso de todo para que el desenlace haya sido poner un parte, suceso que conocemos por el profesor, según el punto de vista del adulto. A continuación, después de aclarar el asunto anterior y ver las alternativas conductuales, dialogamos sobre el positivo que le pusieron en una asignatura y de Castellano cuando le preguntaron los verbos y los supo.

Del viernes: le reforzamos positivamente mediante alabanzas su actitud positiva en Inglés y la buena noticia del docente de Lengua Gallega al manifestarle que está contento con su comportamiento.

### **Jueves 21-06-2012**

20ª Sesión. Temas sobre futuro. Nueva etapa educativa y metas. Habilidades asertivas.

A muy pocos días de finalizar el curso y ante la marcha del alumno a un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)<sup>174</sup>, dedicamos esta sesión a charlar sobre su nueva etapa educativa y sus metas e intereses profesionales. En esta ocasión asisten a la reunión el sujeto 1, la orientadora y la doctoranda.

El sujeto 1 se encuentra muy entusiasmado por el nuevo camino en el que va a introducirse a la vez que nos comenta su nerviosismo ante el cambio, por salir del instituto y empezar en un nuevo centro donde no conoce a los profesores aunque sí a algún alumno.

Hablamos de las responsabilidades que conlleva el formarse para un puesto laboral. ¿Cómo debemos actuar? Tratamos a través de varios supuestos prácticos las habilidades y actitudes que van a beneficiarle como alumno en el Programa de Formación que ha elegido y como futuro trabajador.

Repasamos las habilidades asertivas de carácter verbal y las de carácter no verbal, poniendo ejemplos y mandando realizar al alumno el modelado de las primeras habilidades mencionadas: decir no, pedir favores y afirmar los propios derechos y por último, expresión de sentimientos. En estos casos las situaciones presentadas para que el alumno haga el modelado han sido:

---

<sup>174</sup> Anteriormente conocidos como Programas de Garantía Social (PGS) (LOGSE, 1990). Actualmente, con la LOMCE (2013) los PCPI ya no están en activo, siendo la Formación Profesional Básica (FPB) una formación similar.

1. Decir que no a un profesor que te dice que cambies de Programa.
2. Argumentar a un profesor la necesidad de modificar la fecha de un examen.
3. Mostrar agradecimiento a tus padres porque te ayudaron a solucionar un problema.

De las de carácter no verbal repasamos la necesidad de mantener un volumen de voz adecuado, asegurarse de que las expresiones faciales que mostremos estén diciendo lo mismo que nuestras palabras, mantener un contacto visual con la persona con la que se esté dialogando, mostrar una postura corporal positiva e idónea, así como otros aspectos de la comunicación no verbal que influyen en el mensaje que estemos transmitiendo como por ejemplo, jugar con los dedos, tocar continuamente el pelo o la cara, etc.







Sujeto 2

Sexo: Masculino

Perfil: Disruptivo

Se incorpora al Proyecto Mejora a finales de febrero del 2012 (ver Tabla 37). Son varios los docentes que tramitan una notificación de gravedad a Jefatura anunciando el cambio drástico que el estudiante ha dado en cuanto a la conducta, pasando de un estado habitual que rozaba la pasividad a la agresividad verbal y gestual. Recabamos información de varias fuentes sobre el sujeto 2 y se acude a una reunión con profesorado, orientadora y personal del Equipo Directivo donde, tras una exposición detallada sobre el problema que percibe cada uno de los presentes en el encuentro, se baraja la hipótesis del consumo de alguna sustancia adictiva prediciendo el posible uso y/o abuso del cannabis<sup>175</sup>.

Una vez confirmada la sospecha inicial sobre la ingesta de esta droga, se desea modificar la conducta del menor, siendo necesario y prioritario trabajar los hábitos insalubres, centrándonos en el consumo de cannabis y alcohol. Para ello ha sido fundamental el trabajo colaborativo con otros profesionales especializados en este ámbito. Por derivación del IES y aceptación propia y de la familia, el alumno ha acudido a terapia familiar<sup>176</sup> y a una psicóloga especialista en consumo de drogas. Más adelante, aunque ha sido complicado por la negativa del chico, se ha intentado integrar en actividades desarrolladas por educadores sociales del Ayuntamiento.

El sujeto 2 ha comenzado las sesiones el uno de marzo, siendo beneficiario de dieciséis. Seis de las cuales mostramos en las próximas líneas. En cada sesión, los contenidos o temáticas trabajados con este alumno se muestran en la Tabla 39.

Tabla 37. Resumen del número de sesiones con el sujeto 2.

Año 2012
01-02-2012 al 30-10-2012 Se incorpora el 29 de febrero hasta el 14 de junio <sup>177</sup> 16 sesiones
Total: 16 Sesiones

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, el contacto con los progenitores del sujeto 2 se resume de la siguiente manera en la Tabla 38:

Tabla 38. Resumen del número de encuentros con la familia del sujeto 2.

Encuentros con la Familia
Año 2012
6 encuentros:
→ 4: telefónicos → 2: presenciales (sólo con la madre)
Total: 6 Entrevistas

Fuente: Elaboración propia.

2012	
16ª	Despedida. Análisis de logros.
15ª	Planes de futuro.
14ª	Sesión grupal. Estrategias de afrontamiento. Autoestima.
13ª	Asesoramiento en temas personales. Autoestima. Habilidades sociales.
12ª	Autocontrol. Análisis introspectivo del propio control. Ensayos.
11ª	Resolución de problemas.
10ª	Temas personales. Apoyo emocional.
9ª	Toma de decisiones.
8ª	Autoestima y superación.
7ª	Análisis de la propia conducta. Técnicas de autocontrol.
6ª	Autocontrol. Ira.
5ª	Sesión grupal con otros alumnos cercanos al sujeto2. Expresión de emociones.
4ª	Información sobre drogas II. Cannabis. Estrategias de afrontamiento.
3ª	Información sobre drogas I. Alcohol y cannabis.
2ª	Acercamiento. Análisis de la situación. Autoconocimiento.
1ª	Contacto. Presentación. Objetivos del estudio e intervención. Compromiso.

Tabla 39. Reseña de los contenidos de las sesiones del sujeto 2. Fuente: Elaboración propia.

<sup>175</sup> La hipótesis del consumo de drogas se baraja debido al estudio de la conducta del menor en las últimas semanas, la información que se maneja sobre algunas de sus amistades con las que se está viendo fuera del IES y la sintomatología que el joven presenta.

<sup>176</sup> El terapeuta familiar ha invitado a la doctoranda a una sesión con el sujeto 2 y su familia por petición del menor.

<sup>177</sup> Su permanencia en el Proyecto finaliza en este curso por solicitar plaza en un Centro de Formación Profesional.



Nos adentramos ya en el desarrollo de las seis sesiones seleccionadas para el sujeto segundo de la muestra.

## 2012

### Jueves 1-03-2012

#### 2ª Sesión. Acercamiento. Análisis de la situación. Autoconocimiento.

El día anterior se conoce personalmente al alumno, se exponen los objetivos del estudio y los motivos por los que han solicitado que él trabajara con nosotros. El discente acepta participar pero necesitamos por una parte, asegurarnos de que se lo va a tomar en serio, que se va a esforzar siendo consciente de que necesita cambiar y, por otro lado, es imprescindible ahondar en su situación, conocerlo más, saber qué piensa de su estado actual, entre otros aspectos. Siempre haciendo que se sienta cómodo, no juzgado si no apoyado, creando un clima de confianza fundamental para la verdadera implicación y la obtención del respeto de los jóvenes.

Como de manera habitual se lleva un guion abierto de los aspectos a tratar, en este caso está formado por las siguientes palabras y frases:

- Implicación. Consciencia de que necesita ayuda. Deseo real de ser ayudado.
- Grupo de amigos. Dentro y fuera del IES.
- Ocupación en las tardes libres.
- Relación con la familia.
- Autoconocimiento. Cómo se define. Cómo lo ven los demás. Capacidades y limitaciones.
- Motivo del consumo. Droga/s. Cuándo, cuánto, dónde consume. Sensaciones, sentimientos...

El alumno, aunque algo disperso y parco en palabras -quizás por vergüenza o timidez- se muestra receptivo y amigable, aparentemente libre de cualquier efecto producido por alguna droga aunque tiene dificultades para expresarse con claridad, ruborizándose fácilmente.

Después de conocer un poco sobre sus amistades<sup>178</sup> y hacer un sondeo sobre el grado de influencia que ejercen sobre él, charlamos sobre sus hábitos de consumo. Según el sujeto 2

---

<sup>178</sup> Ya teníamos datos al respecto. Dos son alumnos del instituto y otros dos, mayores, no pertenecen al centro educativo. Como suponíamos, en este momento, no quiere dar datos que nos permitan identificarlos.

recurre a la marihuana y el hachís<sup>179</sup> desde hace un mes aproximadamente por ser una práctica realizada en su grupo de amigos.

Son pocos los datos que nos proporciona sobre su familia pero sí muestra su enfado al sentir que su madre viola sus derechos al registrar sus pertenencias: “*se mete en todo, me entra en la habitación cuando no estoy, está esperando a que me marche para buscar en todas partes*”. El alumno comenta que su madre le encontró hachís escondido en un cajón y que la consecuencia fue un *encontronazo enorme* con su padre. Viendo que el tema le altera demasiado y que estamos todavía iniciando nuestras sesiones, se le comunica simplemente que es normal que su madre, preocupada, haya registrado una estancia de «su casa» para «intentar ayudar a su hijo» al no saber con certeza en qué problemas anda metido. A continuación pasamos a realizar la actividad que llamamos «una mirada en el espejo» donde el alumno debe definirse. Para ayudarlo le damos un listado de adjetivos para que señale o añada los que le correspondan según su persona.

**Figura 7. Listado de adjetivos.**

Adjetivos:		
Valiente	Malo/a	Pesimista
Fuerte	Confiado/a	Educado/a
Enfadado/a	Amigoso/a	Cobarde
Sincero/a	Obediente/a	Caprichoso/a
Listo/a	Descarado/a	Solitario/a
Colaborador/a	Vago/a	Maleducado/a
Inseguro/a	Tímido/a	Tranquilo/a
Estúpido/a	Desaliñado/a	Bueno/a
Popular	Triste	Agresivo/a
Desobediente	Independiente	Inteligente
Creativo/a	Dependiente	Torpe
Alegre	Arriesgado/a	Lento/a
Amable	Divertido/a	Optimista

**Fuente:** Elaboración propia.

El sujeto 2 después de leer detenidamente el listado y solicitar la aclaración del significado de alguno de los términos que aparecen escritos -colaborador, creativo, independiente y dependiente-, subraya los siguientes adjetivos: valiente, desobediente, amable, tímido, maleducado, bueno, agresivo y lento.

Tan pronto finaliza, aclara: “*No siempre soy así, ahora estoy desobediente, maleducado y agresivo pero no soy así siempre*”. Ante esta afirmación dedicamos un tiempo a seguir hablando del tema, cómo es entonces cuando no es de esa manera, por qué motivos ahora es así, cómo prefiere ser, cómo cree que le gusta más a la gente, cómo se siente él. Seguimos

<sup>179</sup> El cannabis es una planta del cáñamo que puede consumirse de tres formas: hierba, marihuana o maría; aceite de hashish o aceite de cannabis y, por último, resina, hachís o hash.

ahondando y en los últimos minutos se le pide que vuelva a fijarse en los adjetivos del listado y que diga cómo cree que le consideran sus amigos, su padre y su madre y los profesores.

El resultado es el siguiente: piensa que los amigos le consideran alegre, confiado, amistoso, vago, tímido, divertido, *algo torpe* y añade que *“supongo que ahora me ven agresivo y siempre dicen que soy un poco tonto porque me cuelan bolas y de todo, que me creo todo”*.

Cuando hablamos de la familia el rostro se pone tenso y resopla, comenta que le ven: *“enfadado, estúpido, desobediente, descarado, maleducado y agresivo”*. Dice que los profesores en este momento le deben ver de manera similar acentuando que siempre le han considerado como un estudiante *“tranquilo, demasiado pasivo, vago pero educado, bueno y pacífico”*.

Se le pide de ejercicio que mande por correo o traiga al despacho de orientación una actividad breve: que piense y escriba cuáles son sus puntos fuertes, sus capacidades y por otra parte sus limitaciones. Además nos interesa, si tiene tiempo, después del último ejercicio realizado, que escriba en un trocito de folio cómo le gustaría ser y si hay alguno de esos adjetivos que le gustaría modificar.

## Jueves 8-03-2012

### 3ª Sesión. Información sobre drogas I. Alcohol y cannabis.

En esta sesión se comienza agradeciendo de manera verbal al alumno que haya realizado todas las actividades sugeridas la semana anterior. Los datos han sido depositados el lunes en el despacho de orientación. Los primeros minutos se dedican a charlar sobre algunos de los comentarios anotados por el menor. Seguimos trabajando el autoconocimiento y la autoestima. En lo referente a cómo le gustaría ser hace alusión prioritariamente al aspecto físico: *“igual de alto pero más atractivo para las chicas. Que guste más”*. Respecto a los adjetivos que le gustaría modificar indica: *“me gustaría cambiar algunos: agresividad, tímido, lento y torpe”*. Hablamos sobre el aspecto físico y la importancia de verse bien uno mismo y sobre las posibles opciones existentes, en caso de haberlas, de modificar esos adjetivos que él quiere. *“Sí, puedo cambiarlos. A lo mejor no del todo pero con ayuda sí”*.

Como queremos dotar al sujeto 2 de habilidades socioemocionales que le ayuden a cambiar su estilo de vida, es imprescindible darle información sobre las drogas que está consumiendo. De ahí que nos hayamos documentado sobre el alcohol y el cannabis para poder mostrarle esa parte de la realidad que normalmente los chicos desconocen.

Preguntamos al joven qué bebida/s consume, si conoce su graduación, las fases por las que se puede pasar al ingerir alcohol, etc. Se transmite información, pero dialogando con el sujeto 2. Comprobamos que su desconocimiento al respecto es elevado. Sólo sabe algo de terminología. Por los síntomas descritos aparentemente el chico ha estado en una fase II, es decir, en un estado de borrachera importante. Analizamos esos síntomas que recuerda y el

contexto que envuelve a ese momento puntual. Nos centramos en los efectos negativos del consumo del alcohol. Resaltamos que de la fase en la que él ha estado a menudo sólo hay una copa más para entrar en un coma etílico, donde además de la pérdida de conciencia y la posibilidad de sufrir una parada cardiorrespiratoria, es sabido que puede haber una consecuencia más drástica: el fallecimiento.

Notamos que el alumno está además de interesado, bastante asombrado por los datos que le aportamos. Esta situación nos da pie a contar casos reales de adolescentes y adultos que han empezado a jugar con el alcohol y otras drogas y cómo han terminado al cabo de unos años por no saber plantar cara al problema que tenían.

Nos da tiempo de comenzar a hablar del cannabis y sus derivados haciendo un breve recorrido por los efectos que puede provocar en la persona y los hábitos de consumo del sujeto 2. Tema que será retomado en la cuarta sesión para trabajar algunas estrategias de afrontamiento.

## **Jueves 29-03-2012**

### **6ª Sesión. Autocontrol. Ira.**

Empezamos la sesión hablando de una emoción negativa: la ira. De las posibles consecuencias físicas y de la importancia que tiene que las personas nos controlemos a nosotros mismos y no que nos controle una emoción.

A través de la comparación del estado anímico de una persona con un semáforo (verde: estado normal, amarillo: enfado, rojo: ira) se pregunta al sujeto 2 si piensa que es una emoción que experimenta con frecuencia. Tras su afirmación positiva y la creencia de que tiene dificultades de pérdida de control, decidimos pasar a las actividades destinadas para este encuentro. Como es un alumno tímido que le cuesta expresarse le pedimos que conteste primero por escrito.

En primer lugar debe recordar dos momentos recientes en los que haya perdido el control, donde le haya dominado la ira. Tiene que describir qué sucedió, en qué lugar se produjo, cómo terminó y las consecuencias que hubo.

En este caso el alumno menciona dos situaciones vividas en el aula (ver Tabla 40 y Tabla 41).

**Tabla 40. Análisis pérdida de control I. Sujeto2.**

Situación 1	Situación 2
<b>¿Qué ha sucedido?</b> <i>“Llegué muy alterado a clase, no me daba controlado, todo lo que decía el profesor me lo tomaba como un insulto. No sé, me dijo dos veces que me relajase y eso me alteró más”.</i>	<b>¿Qué ha sucedido?</b> <i>“Estaba todo rayado y justo el profesor me preguntó algo de clase, no tenía ni idea de lo que estaba hablando, me puse colorado y empezó a vacilarme. Me enfadé muchísimo y me pasé demasiado. Le insulté a gritos y di un golpe en la puerta al marcharme”.</i>
<b>¿Dónde ha sucedido?</b> <i>“En clase”.</i>	<b>¿Dónde ha sucedido?</b> <i>“En clase”.</i>
<b>Consecuencias.</b> <i>“Parte y castigo de una semana sin recreo”.</i>	<b>Consecuencias.</b> <i>“Expulsión de clase. Parte y expulsión tres días del centro”.</i>

**Fuente:** Elaboración propia.

Después de leerlo en alto, debe reflexionar sobre lo que notó en el cuerpo en esos momentos, qué pensó y qué hizo. Aunque lo refleja por escrito lo va dialogando y al trabarse en el primer apartado de lo que siente se le ofrecen algunos ejemplos que le ayudan a identificar sus sensaciones (debilidad en las piernas, tensión muscular, temblor de manos, cara pálida, sonrojo, respirar más deprisa, respirar más despacio, sudar, respirar con dificultad, morderse los labios, sentir náuseas, sentirse mareado, sentir que te ahogas, no saber qué decir, cambios bruscos en el estado de ánimo, crisis de llanto).

**Tabla 41. Análisis pérdida de control II. Sujeto2.**

<b>¿Qué noto en mi cuerpo?</b> <i>“Sonrojo, brazos tensos, opresión en el pecho, respirar con dificultad, siento que voy a explotar”.</i>
<b>¿Qué pienso?</b> <i>“Que estoy quedando en ridículo, que están intentando reírse de mí o vacilarme, dejarme quedar mal. Que odio a esa persona, que no la aguanto”.</i>
<b>¿Qué hago?</b> <i>“Grito, insulto, golpeo objetos”.</i>

**Fuente:** Elaboración propia.

El siguiente paso implicó un cambio radical de «chip». El alumno debía recordar alguna situación en la que notó que estaba a punto de explotar, de perder los nervios pero que finalmente logró controlarse. En este caso debe describir qué sucedió y qué fue lo que hizo. Se observa que al alumno le cuesta bastante identificar esta situación que le pedimos, parece que se agobia un poco al no saber qué contestar pero le calmamos diciéndole que no tiene prisa, que puede pensarlo tranquilamente en casa, pero que es importante que lo identifiquemos.

Este último paso no dio tiempo a realizarlo en la sesión pero es importante mencionar que el alumno esa misma tarde mandó un correo electrónico con la respuesta que recogemos a continuación:



*“Hola Andrea: de la última actividad...espero que sirva. No sucedió en clase, fue en mi casa. Con mi padre. Tenemos una relación un poco tensa, ya te contaré. Nos enfrentamos bastante y a veces acabamos bastante mal. Un día estábamos discutiendo, yo recuerdo que estaba alterado y él también, noté que me acaloraba muchísimo y estaba a punto de dar un puñetazo a la pared pero paré el brazo en alto, lo bajé y me dije...no, estaba vez no. Y me fui del salón, para que no me siguiera me marché a la calle. Luego al volver a casa ya todos estábamos tranquilos y quedó así”.*

Por correo electrónico se le agradece la respuesta y su implicación. Del mismo modo se le comenta que es interesante lo que transmite en ese correo y que será tratado en el siguiente encuentro o, si lo desea, que acuda en algún recreo al despacho de orientación.

Se le explica que en ese momento que ha descrito ya ha utilizado una técnica de autocontrol (el tiempo fuera<sup>180</sup>) y que la estudiaremos, junto con otras, más detalladamente, pero que ya forma parte de su repertorio por lo cual puede volver a aplicarla con resultados positivos.

#### **Jueves 19-04-2012**

##### **9ª Sesión. Toma de decisiones.**

Estos cincuenta minutos son destinados a la toma de decisiones y la presión de grupo al evaluar que estamos trabajando con un alumno que consume cannabis por motivaciones sociales. Después de contar cómo se encuentra actualmente su relación con los chicos con los que se relaciona y cómo van sus sesiones con la psicóloga a la que le hemos derivado, nos centramos en la importancia que tiene el poder tomar decisiones propias. Planteamos un caso ficticio a modo de ejemplo en el que un adolescente tiene que decidir si salir con su novia con la que iba a celebrar un encuentro especial o irse con sus amigos con los que sabe que tiene fiesta asegurada. Debe analizar las posibles alternativas con sus ventajas y desventajas para sopesarlas y decidir la mejor opción.

En el ejemplo el sujeto 2 siente estar ante una situación delicada porque vaya con quien vaya estará fallando a alguna de las partes. *“Si quiere mucho a la novia...puf...no sé...si la quiere mucho y tenían algo especial debe ir con ella, pero si no...con los amigos...”.*

Para que organice todo le mandamos ir paso a paso, para ello lo mejor es escribirlo (ver Tabla 42):

---

<sup>180</sup> Como hemos expuesto en el Capítulo III Conductas Disruptivas (página 94) el tiempo fuera es una técnica de reducción de conducta en la que, en este caso, el sujeto 2 decide retirarse del lugar donde es probable que, por estrés y tensión, se produzca la conducta indeseable.

**Tabla 42. Alternativas del caso ficticio a analizar por el sujeto 2.**

Opción 1	Opción 2
<i>Salir con la novia</i>	<i>Quedar con los amigos</i>
Ventajas: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Que no se enfada”.</li> <li>▪ “Seguir bien con ella”.</li> <li>▪ “Que estará ilusionada y contenta”.</li> <li>▪ “Poder estar a solas con ella”.</li> </ul>	Ventajas: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Pasarlo bien. Estar de risas”.</li> <li>▪ “Que no se enfaden por no quedar con ellos”.</li> <li>▪ “Que sigan estando ahí cuando se los necesite”.</li> </ul>
Si no va con la novia /consecuencias: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Puede que se enfade tanto que corte con él”.</li> <li>▪ “Broncaza asegurada”.</li> <li>▪ “Puede perderla”.</li> <li>▪ “Igual cree que es mejor irse con otro”.</li> </ul>	Si no va con los amigos/consecuencias: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ “Igual se enfadan un poco pero se les pasará”.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia.

Reflexionando llega a la toma decisiones: “lo mejor es que vaya con la novia porque si tienen una celebración especial es que se quieren y puede ser algo muy importante, los amigos se supone que tienen que comprenderlo”.

A continuación hablamos de la toma de decisiones en su vida personal aludiendo al ocio y tiempo libre. Admite que a veces se ha dejado llevar sin pensar en las alternativas existentes y en lo que más le convenía. Es importante ensayar estos pasos a diario, con pequeñas situaciones y ante cualquier problema o conflicto. Escribimos en una cartulina un cuadro similar al anterior para que pueda anotar en casa retos a los que se vaya enfrentando.

Posteriormente damos una serie de pautas para enfrentarse a la presión del grupo:

- ✓ Decir simplemente NO.
- ✓ Ignorar a los que ejercen presión.
- ✓ Sugerir otra actividad a la que ellos proponen.
- ✓ Dar alguna excusa como “estoy ocupado”, “tengo un compromiso y no puedo ir”, “no me apetece, no estoy bien”, etc.
- ✓ Repetir la respuesta que se selecciona como si fueses un disco rayado. Ante cualquier comentario que te hagan, lo repites literalmente.
- ✓ Aconsejarles, sugerirles un lugar dónde les ayuden.
- ✓ Pedir ayuda a personas de confianza.

El sujeto 2 comenta que su estrategia principal para enfrentarse a la presión del grupo fue el comunicarles que estaba recibiendo ayuda en el instituto para dejar de consumir y mejorar su comportamiento. Aunque reconoce que no ha dejado el consumo totalmente sí manifiesta que lo ha reducido mucho, habiendo vuelto a consumir en un par de momentos de debilidad. El

alumno asegura que dos de los amigos que son del instituto le apoyan por conocer nuestro estudio y también haberles ayudado cuando ellos lo han precisado. Nota que esa presión por beber y fumar ha disminuido al mismo tiempo que su capacidad por mantenerse firme en su decisión de no consumir ha aumentado. Por último dice que la primera semana su estrategia fue no quedar con nadie y centrarse en las charlas y actividades propuestas en las sesiones.

### **Miércoles 16-05-2012**

13ª Sesión. Asesoramiento en temas personales. Autoestima. Habilidades sociales.

Esta sesión fue, como muchas otras realizadas en el Proyecto Mejora, un encuentro de apoyo emocional en el que el menor precisaba desahogarse, ser escuchado, contar algunos aspectos que le preocupan y recibir asesoramiento al respecto.

Sentados en unas escaleras del patio, al aire libre, el sujeto 2, que ha logrado abrirse más pero que todavía necesita un impulso para expresarse cómodamente, manifiesta un estado de tristeza atribuido a una sensación que no sabe cómo calificar pero que parece ser de desgana debido, en parte, a las inseguridades que tiene sobre su físico y que le cohiben a la hora de intentar iniciar una relación con una chica.

Le escuchamos con atención y conversamos sobre varios aspectos relacionados:

- 1) Lo que buscan las chicas en un chico. El alumno enumera varios aspectos: “*un chico guapo, divertido, fiel, que sea popular...*”, se incide en que cada persona es diferente a las demás y que una chica puede buscar algo más superficial mientras otra desea algo más estable. De ahí que la lista pueda ampliarse, mencionamos algunos más: “*un novio sensible, serio, que no sea payaso, con iniciativa, solidario, etc.*”, teniendo claro que cada persona puede buscar o necesitar algo diferente.
- 2) La importancia de sentirse guapo, único, interesante para que los demás puedan verlo también. Si uno no se quiere a sí mismo proyecta una imagen negativa, poco atractiva de sí mismo a los demás.
- 3) Lo relativo que es hablar de belleza. La manipulación de la publicidad. La diferencia en los gustos. Una persona puede ser poco agraciada para alguien y al mismo tiempo ser muy atractiva para otra diferente.
- 4) Los aspectos positivos que él tiene, en este caso para gustar a las chicas: “*cariñoso, alegre, fiel, protector...*”, añadimos la importancia de que sea seguro de sí mismo, que no se deje manipular por los demás, que tenga personalidad, criterio propio, que tome sus propias decisiones. Hacemos un repaso de las cualidades de una persona asertiva e incidimos en la presión de grupo y consumo de sustancias.
- 5) Algunos consejos para aproximarse a la amiga que tiene y contarle lo que siente y piensa de la relación que mantienen.

Además, dialogamos sobre temas familiares y los pasos que está dando para cambiar su situación con las personas que le rodean. Reflexiona y analiza su estado actual y cómo éste podría ser en un futuro.

### **Jueves 24-05-2012**

14ª sesión. Sesión grupal. Estrategias de afrontamiento. Autoestima.

En el punto en el que nos encontrábamos y con previo consentimiento de todos los implicados nos pareció oportuno y muy positivo realizar una sesión grupal en la que participaran alumnos de diferente perfil para compartir vivencias y trabajar las estrategias de afrontamiento en conjunto. Para ello seleccionamos además del sujeto 2, cuatro alumnos más que se encontraban motivados y con ganas para compartir la dificultad o problema al que se enfrentan o han enfrentado y cómo lo han hecho. De esta manera, además de ser conscientes de que todos podemos tener piedras en nuestro camino, se transmite que con motivación, ayuda y constancia podemos superarlos.

Los sujetos que han participado han compartido sus problemas de: drogas, agresividad, inadaptación social, acoso escolar (víctima) y conducta disruptiva.

En la biblioteca, colocados en círculo y tras una breve introducción de la doctoranda, los alumnos fueron uno tras otro presentándose y diciendo el motivo por el que forman parte del estudio. De diferentes cursos, se conocían de coincidir por los pasillos o en el patio pero ignorando en general cómo es la vida de unos y otros. El desarrollo de la sesión fue muy beneficioso para todos. En un principio hubo un mutismo provocado por la vergüenza del que no se atreve a cortar el silencio pero una vez un alumno comenzó a contar su estado actual, como si se hubiera establecido de ese modo un orden a seguir, fue continuando el de su derecha y así sucesivamente hasta que todos participaron. Se escucharon atentamente, mostrando caras de asombro, de pena, pavor e incluso rabia por los relatos comunicados.

*“Yo comencé a recibir ayuda porque consumí cannabis y perdí totalmente la cabeza...tuve muchos problemas en clase con algunos profesores, estuvieron a punto de expulsarme hasta que decidieron darme esta ayuda...no voy a decir que ya esté perfecto porque me cuesta muchas veces decir que no, pero lo estoy consiguiendo...” (S2).*

*“A mí ya no me dejaban venir al instituto, estaba siempre expulsada, no soporto a algunos profesores ni compañeros que me putean y no podía controlarme, me volvía loca y les insultaba en medio de clase, también al profesor...en casa igual...tengo problemas con mis padres pero desde hace meses que tenemos un acuerdo y todo va mucho mejor” (sujeto con problemas de agresividad).*

*“Yo ahora me veo mucho mejor...me cuesta acercarme a la gente y hablar...me da vergüenza no saber mantener una conversación y que piensen que soy estúpido...hice muchos progresos...mirad, os lo estoy contando”* (sujeto con problemas de adaptación al grupo de iguales).

Tras la intervención anterior los alumnos espontáneamente deciden darle un aplauso. El ambiente se anima y se relajan.

*“De mí se burlaban siempre, se reían de mí, me aislaban, no me dejaban estar con los demás porque me escapaban y hasta me escupían...estuve mucho tiempo llorando, hasta pensé que no merecía la pena venir al instituto...se lo dije a un profesor y por eso me están ayudando”* (alumna víctima de acoso).

*“Yo no sé cómo presentarme. Mis padres tienen problemas y eso hizo que mi comportamiento fuera peor de lo que debía, aunque por una parte es una excusa. No supe llevar bien los problemas de casa y los traje al instituto...están todo el día gritándose y no sé, yo lo descargaba en clase con malas respuestas a otros chavales”* (estudiante con conducta disruptiva).

Después de esta primera ronda, se les pide que, por orden, digan algo que quieran a cada uno de los asistentes. Al sujeto 2 le comentan que ha tenido valor para contarles que ha consumido drogas. Le dan ánimos para seguir mostrando fortaleza y no dudan en darle algunos consejos.

*“Tú pasa de esas movidas. Total esa mierda para qué te sirve...sólo para estar peor y hacer cosas de las que te arrepientas más”.*

*“Si alguien te insiste para que bebas o fumes es porque tú no les importas. Eso sólo puede matarte, si no es ahora es más adelante. Es mejor que no andes con malas influencias”.*

A la alumna con problemas de agresividad, al igual que al estudiante con problemas de conducta les dicen que los entienden perfectamente, que los problemas en casa pueden llegar a ahogarlos y que los adultos deberían comprenderlos más.

*“Pero ser agresivos no soluciona nada, al revés, como el tomar drogas, es peor para nosotros. ¿Eso te ayuda?, ¿insultar, pegar?, no creo que a alguien le guste dar miedo a los demás”.*

Siguieron hablando un poco más sobre la amistad y la necesidad de estar con alguien que sepa controlar sus impulsos. El alumno con problemas en casa decide espontáneamente

ahondar más en esos conflictos familiares ante la atenta mirada del resto de alumnos que le mostraban su apoyo de manera gestual y verbal.

Un estudiante quiso decirle al chico con problemas de adaptación social que no debía tener miedo a decir algo que fuese una tontería porque eso lo hacían todos alguna vez y que si la totalidad de personas que dijese cosas absurdas o fuera de lugar hicieran lo mismo que él, el patio estaría en silencio. Todos rieron ante este comentario. Le dieron algunos consejos.

*“Cuando te acerques a un grupo no te quedes por detrás de todos, ponte al lado de alguien y no mires al suelo, mira a los ojos de la gente y si te pones colorado, pues te pones, a todos nos pasa muchas veces”.*

Ante la efusividad del comentario el alumno en cuestión fue subiendo el tono de sus mejillas mientras el sujeto 2 le dijo que a él le pasa en bastantes ocasiones también, que sabe lo que siente pero que es algo que, con el paso de los años, cree que va a mejorar.

La doctoranda aprovecha para preguntar al sujeto 2 en qué ocasiones él suele ruborizarse y éste menciona a las chicas. Hablan un rato del aspecto físico y de la importancia de tener una autoestima alta. Después de debatir un rato este aspecto en el que todos deciden destacar algo positivo de los presentes, pasan a hablar de la alumna víctima de acoso. En este caso recibe mucho apoyo por parte de los demás que hacen comentarios despectivos sobre las personas acosadoras. Le dicen que es una chica muy fuerte y que vale mucho más que una panda de estúpidos y que aunque hay gente despreciable siempre hay otras personas que la van a querer y ayudar.

*“Mira que yo no puedo decir que sea un modelo a seguir pero es que esa gente da asco, tú tienes que demostrar que no pueden contigo, si te pasa algo nos lo dices a nosotros”.*

La alumna da las gracias con una gran sonrisa y les asegura que está todo controlado.

El siguiente paso consiste en compartir las estrategias de afrontamiento que cada uno de ellos ha utilizado y que resumimos en la Tabla 43.



**Tabla 43. Estrategias de afrontamiento.**

<b>Sujeto2</b>	Distanciamiento, autocontrol, distracción física (hacer ejercicio), insistencia (tomárselo como un reto), autoconciencia (valorar las ventajas de los cambios), analizar los efectos y consecuencias del consumo de alcohol y cannabis.
<b>Alumna con problemas de conducta</b>	Análisis de la situación, ensayo de conducta, búsqueda de apoyo externo, autocontrol, distracción.
<b>Alumno con dificultades de adaptación</b>	Autoeficacia («soy capaz de enfrentarme a esta situación»), ensayo de conducta, búsqueda de apoyo externo.
<b>Alumna víctima de acoso escolar</b>	En un principio, ocultación y ansiedad. Después, búsqueda de apoyo externo, denuncia de la situación, apoyo emocional, confrontación.
<b>Alumno con conducta disruptiva</b>	Búsqueda de apoyo externo (por parte de la familia), autocontrol, ensayo de la conducta, análisis de la situación.

**Fuente:** Elaboración propia.

Brevemente, porque el tiempo no nos permite explayarnos más, comentan en qué momentos han utilizado esas estrategias, cómo les ha ido y cuáles suelen emplear en la actualidad.

Como no da tiempo a terminar solicitan poder quedar de nuevo en otra hora lectiva o en un recreo. Aceptamos todos y finalizamos en el segundo recreo del mismo día.



Sujeto 3

Sexo: Masculino

Perfil: Disruptivo

Alumno con el que se ha realizado una intervención puntual, y posteriormente de seguimiento, en el Proyecto Alternativo a la Expulsión. En este estudio se incorpora en su primer curso de aplicación (2010-2011) y continúa hasta junio del siguiente (2011-2012). Asistiendo a un total de veintiséis sesiones<sup>181</sup> (ver Tabla 44), nueve de las cuales presentamos a partir de la próxima página.

Tabla 44. Resumen del número de sesiones con el sujeto 3.

Año 2011	Año 2012
26-04-2011 al 6-06-2011 6 sesiones	1-02-2012 al 31-10-2012 20 sesiones
Total: 26 Sesiones	

Fuente: Elaboración propia.

Los principales contenidos o temáticas trabajados en el total de las sesiones realizadas con el sujeto tercero se presentan en la Tabla 45.

En este caso, como puede observarse en la Tabla 46, los encuentros con la familia han sido mínimos<sup>182</sup>, reduciéndose a la notificación del comienzo del estudio y petición de su consentimiento así como el aviso de un par de incidentes.

Tabla 46. Resumen del número de encuentros con la familia del sujeto 3.

Encuentros con la Familia	
Año 2011	Año 2012
1 encuentro:	2 encuentros:
→ 1: telefónico	→ 2: telefónicos
Total: 3 Entrevistas	

Fuente: Elaboración propia.

	2011		2012
6ª	Asertividad.	20ª	Despedida. Análisis de logros.
5ª	Autocontrol. Observación -registro de la conducta.	19ª	Autoobservación y autoanálisis de su situación actual.
4ª	Moralidad. Dilemas morales.	18ª	Sesión con el hermano. Temas personales/autoobservación conductual/sentimientos.
3ª	Contrato conductual. Alternativas conductuales.	17ª	Asesoramiento en temas personales.
2ª	Análisis de la conducta. Conductas inadecuadas y positivas.	16ª	Asertividad y empatía.
1ª	Contacto. Explicación-consentimiento del estudio.	15ª	Nivel de socialización. Autoconciencia.
		14ª	Emociones negativas.
		13	Autoobservación y análisis de la conducta.
		12ª	Sesión grupal con otros sujetos del mismo perfil. Experiencias/opiniones.
		11ª	Análisis de un conflicto en el IES. Alumno observador.
		10ª	Análisis de conducta.
		9ª	Estrategias de solución de problemas.
		8ª	Queja de un profesor. Evaluación de la queja. Sanción.
		7ª	Estilos de comunicación. Asertividad.
		6ª	Análisis de la conducta. Alternativas conductuales.
		5ª	Empatía.
		4ª	Derechos y deberes.
		3ª	Empatía. Habilidades sociales.
		2ª	Autoconciencia.
		1ª	Contacto. Recordatorio de los objetivos del estudio. Contrato.

Fuente: Elaboración propia.

<sup>181</sup> Le correspondían veintiocho sesiones pero dos fueron suspendidas, una de ellas por coincidir con la excursión de la clase y la otra por petición del estudiante que deseaba ver el visionado de un documental. En ambos casos la anulación se produjo sin un margen amplio de tiempo que permitiera la recuperación de esos dos encuentros.

<sup>182</sup> Recordamos que estamos ante una familia desestructurada. Se ha intentado infructuosamente en varias ocasiones ponerse en contacto con la madre, por teléfono y por correo.



A continuación describimos las sesiones protagonizadas por el sujeto 3.

**2011**

**Martes 10-05-2011**

3ª Sesión. Empatía. Habilidades sociales.

En esta tercera sesión establecemos con el menor el contrato conductual exponiendo algunas alternativas conductuales consideradas como positivas para el alumno.

Como en los demás casos el primer paso que damos es leer y comentar los comportamientos inadecuados que él o los profesores señalan. Del sujeto 3 son tres los docentes que tienen quejas de la actitud del chico en su asignatura<sup>183</sup> como se muestra en la Figura 8.

**Figura 8. Conductas disruptivas que señalan tres docentes.**

<p><b>DOCENTE 1</b>  <b>Normas:</b> anda con el móvil y consume chicles.  <b>Comportamiento inadecuado hacia el profesor:</b> habla cuando el docente está explicando y se levanta del asiento sin permiso.  <b>Comportamiento inadecuado hacia los compañeros:</b> insulta a algún compañero y da collejas.</p>	<p><b>DOCENTE 2</b>  <b>Normas:</b> dice frases sin sentido y hace ruidos en clase.  <b>Comportamiento inadecuado hacia el profesor:</b> se ríe del docente.  <b>Comportamiento inadecuado hacia los compañeros:</b> insulta al estudiante de al lado y se ríe de los demás.</p>
<p><b>DOCENTE 3</b>  <b>Comportamiento inadecuado hacia el profesor:</b> no acata las órdenes del docente cuando le ordena que pare “de hacer el tonto”.  <b>Comportamiento inadecuado hacia los compañeros:</b> les esconde el material y se burla de ellos.</p>	

**Fuente:** Elaboración propia.

Como acaba de observarse en la anterior figura, las conductas que los profesores desapruaban de este alumno son diversas, refiriéndose a las normas y a los comportamientos inapropiados tanto hacia el docente como hacia el grupo de iguales. Ninguno de los tres profesores tiene quejas del estudiante en lo que respecta a la tarea.

<sup>183</sup> Los demás profesores están de acuerdo en señalar que es un chico «calculador, frío» pero que no complica el desarrollo de la materia.

Aunque es nuestra tercera sesión y el alumno nos conoce de la intervención que realizamos el curso anterior, es un chico que se muestra parco en palabras, distante, por lo que sabemos que tenemos que ir poco a poco llegando a él para que los encuentros sean más fructíferos. En este caso sí habló abiertamente sobre las quejas que los citados profesores tienen sobre él. Según su visión, sólo el docente 3 tiene motivos reales para lamentarse, ya que piensa que en los otros dos casos su comportamiento es bastante normal, similar al de sus «amigos» de aula.

No deja pasar la ocasión para mencionar que el docente 1 le tiene manía. Así lo muestra al narrar la situación siguiente:

*“Un día me pilló con el móvil y desde ese momento me tiene enfilado. Me hace gracia porque si meto la mano en el bolsillo para coger un pañuelo o algo ya me riñe pensando que voy a sacar el teléfono”.*

Después de charlar sobre este hecho, en el que claramente vemos que el alumno se ha divertido en un par de ocasiones haciéndole creer que iba a volver a saltarse una norma del aula, dice que lo de levantarse del asiento no es nada grave.

*“(…) Es que me parece una tontería que tenga que pedir permiso para levantarme e ir a afilar un lápiz a la papelería. Si es para ir al baño lo veo normal porque te vas de clase, pero para no salir fuera...”*

Se dedican unos minutos para hacerle entender que hay unas normas y deberes que deben respetarse y cumplirse aunque a uno no le parezcan de la misma importancia que a otro. En este punto su dificultad para interiorizarlas suponemos que viene de la ausencia de normas en el hogar, algo que el mismo sujeto confirma.

*“(…) No, no tengo unas normas fijadas. Hago lo que supongo que es normal...sí, puedo llegar a la hora que quiera...”.*

El alumno no desea entrar más en lo que concierne a la familia, así que continuamos analizando por dónde íbamos con el profesor 1. Sí reconoce que habla bastante en clase, que no lo hace por reírse del profesor pero que por momentos le hace gracia algo y no se reprime en hacer la broma para pasarlo bien con sus aliados.

En lo que se refiere a su actitud con los compañeros, queja generalizada por los tres docentes, sí lo reconoce. Cuando se le pide un motivo su respuesta muestra, entre otros aspectos, la falta de empatía del menor.

*“Es que no conoces a algunos de mi clase...algunos son...te partes, hay uno pequeñito y gordo que es que ya hace gracia...luego hay uno super chapas, cae fatal...son pringadillos...pero mira, ya intento pasar de ellos porque son unos chivatos y luego van con el cuento al jefe de estudios y me castigan...pero a veces no sé...” (sonríe).*

Comprobamos que para el joven no tienen importancia las «bromas» que les hace o tiene hecho a los compañeros, no lo percibe como una falta de respeto o algo intolerable, sin embargo, cuando se le pregunta qué haría si alguno de clase le hace exactamente lo mismo no duda en responder que se las vería con él. Le hacemos entender que si es una broma lo que hace, también sería el que se lo hagan a él.

*“Si son mis amigos no me importa, estamos todo el día haciéndonos putadillas pero en plan bien. Pero otra persona no se atreve a hacérmelo...pero ya sé por dónde vas...ahora dirás que soy un abusón y tal, pero entiendo lo que dices”.*

Después de decirle simplemente que esa palabra -abusón- la ha dicho él, y que no lo teníamos en mente, seguimos avanzando en el análisis de su conducta disruptiva, tomando nota de toda la información que vamos obteniendo.

Sobre las quejas del docente 2 asiente, medio sonríe y comenta que es cierto que muchas veces dice tonterías, cosas sin sentido por reírse y hacer un poco el payaso con sus amigos. No obstante quiere dejar claro, incluso manifiesta el deseo de que se lo comuniquemos al profesor, de que en ningún momento se ríe de él.

*“Digo gilipolleces, me gusta hacer el payaso pero no me río de él, para nada...es buen profesor pero algunas veces estamos haciendo el parvo y me riñe a mí, a veces no era yo y me entra la risa, pero dile que no me río de él...para nada”.*

Cuando le pedimos que explique qué motivos tiene para sabotearle la clase si por encima le parece buen profesor, simplemente menciona que no lo sabe, que es por pasarlo bien, que a veces no lo puede controlar. También insinúa que en su clase son bastantes los que se comportan de esa manera e incluso peor.

Del docente 3, sobre el que había dicho que era el único que tenía motivos para estar molesto explica que en numerosas ocasiones cuando está diciendo algo, le hace burla y se tiene encarado con él. Sus justificaciones se respaldan en que es un profesor que no impone respeto y que no sabe cómo manejar la clase. Esa falta de autoridad por parte del docente le da pie a hacerse el superior delante del resto de alumnos.

*“Si, lo tenemos bastante machacado...le decimos profesor, ¡no se le entiende al hablar!, ¡vocaliza mejor! Y se pone todo nervioso...sí que me tengo pasado mucho*

*con él pero no creo que te dijera que sólo yo...pero ya hace unas semanas que no digo nada, pregúntale”.*

Cuando le preguntamos qué le ha llevado a cambiar su actitud en esas dos semanas con el profesor volvemos a ver la importancia del castigo.

*“Porque me mandó varias veces a jefatura y paso”.*

Deseamos saber qué le pasa cuando recibe esas sanciones o expulsiones, cuáles son las consecuencias que tiene y vemos clara la importancia de trabajar sobre este aspecto.

*“Pues me quedo sin recreo, que al final me da igual pero me castigan sin entrenamiento los fines de semana”.*

Charlamos sobre el fútbol y vemos que estamos ante una de sus pasiones. Siguiendo en esta línea hablamos sobre las repercusiones que puede tener ahora el seguir manteniendo esa actitud en clase, siendo la posible expulsión del instituto que incluso podría ser algo definitivo y las demás consecuencias que acarrea: suspender las asignaturas, repetir curso, perder el verano, faltar a sus entrenamientos de fútbol y dejar el equipo.

Sopesando lo positivo (pasarlo bien) y negativo que tiene su conducta, el alumno en apariencia entiende que tiene que cambiar por su bien y se compromete a ello de manera verbal y escrita.

Los aspectos que hemos acordado que va a realizar en el aula son:

1. No decir ni hacer tonterías en clase. Dejar que el profesor explique y mientras estar callado.
2. No hablar con los amigos durante toda la clase. Centrarse en atender al profesor.
3. No reírse del profesor ni de lo que dice. Obedecerlo en lo que mande.
4. No levantarse sin permiso, no tocar el teléfono ni comer nada en clase.
5. No insultar a los compañeros, ni hacerles «bromas», dejarlos tranquilos. No reírse de ellos, ni empujarles o darles collejas. NI DENTRO NI FUERA DE CLASE.

Sabemos que son muchas cosas de golpe y que al principio le va a costar pero en estas dos semanas anteriores ya ha intentado mejorar su comportamiento. Las conductas positivas que tiene que ir aplicando son las siguientes:

Con Docente 1:

- Al entrar en el aula dejar el móvil en la mesa del profesor. En caso de que diga que no es necesario, insistirle en ello o no sacarlo del bolsillo o mochila.

- Cuando esté explicando prestar atención sólo al profesor, manteniendo una postura corporal correcta.
- Si precisamos afilar un lápiz pedimos permiso al profesor o lo hacemos en una hojita que tiramos al final de clase.
- Que note que respetamos a los compañeros. No reírse ni burlarse de ellos.

Con Docente 2:

- Estar relajado en clase. No decir tonterías, ni hacer ruidos.
- Respetar al profesor. Cuando diga algo no reírse, y cuando pida silencio hacerle caso al momento.
- De nuevo, respetar a los compañeros. Si alguien te cae mal, no te haces su amigo pero tampoco su enemigo. No insultar ni menospreciar a nadie.

Con Docente 3:

- Mantener una actitud positiva todo el tiempo. Cuando ordene algo hacerle caso al momento.
- Atender al profesor, no hacer caso a los compinches.
- De nuevo, respetar a los compañeros. No tocar el material de los demás, no esconder las cosas de los demás.

Este compromiso al que llegamos, al igual que con los anteriores sujetos, es también transmitido a los profesores implicados.

### **Miércoles 16-05-2011**

#### **4ª Sesión. Moralidad. Dilemas morales.**

En esta sesión quisimos adentrarnos en el razonamiento moral del menor, utilizando como estrategia los dilemas morales. Recordando lo expuesto en el Capítulo I sobre el desarrollo de la conciencia moral (página 51), los dilemas pueden definirse como relatos de situaciones hipotéticas imaginarias o reales que presentan un conflicto de valores, creando la necesidad de tomar una decisión ante dicho conflicto. En nuestro caso elegimos uno de los dilemas utilizados por Kohlberg (1981)<sup>184</sup> en sus estudios para identificar el nivel de desarrollo moral en el individuo.

Antes de presentar esta actividad preguntamos al sujeto 3 si sabe algo sobre lo que es o supone la moral. El alumno dice que sí pero que no sabe explicarlo, intentamos tirar del hilo y

---

<sup>184</sup> Hemos hecho uso del Dilema III mostrado en la Tabla 47 (página 224).



las palabras que manifiesta son: “*Lo que se piensa, ¿no?*”, “*suenan algo religioso*”, “*no estoy seguro, ¿qué sería?*”. Después de referirnos a las normas o reglas por las que se rige el comportamiento o conducta de una persona en relación a la sociedad, a sí mismo y a lo que le rodea como aproximación a la definición de moral, hablando de la orientación que realiza sobre las acciones que son buenas o malas, recordamos el dilema moral (ver Tabla 47) utilizado con el adolescente.

**Tabla 47. Dilema moral utilizado con el sujeto 3.**

**Dilema moral:** *En Europa, una mujer estaba a punto de morir de un tipo de cáncer muy raro. Había una medicina que según los médicos podía salvarla. Una medicina que un farmacéutico de la misma ciudad había descubierto recientemente. La medicina era cara de producir pero el farmacéutico cobraba diez veces más de lo que a él le había costado elaborarla. El pagó 200 € pero cobraba 2.000 € por una dosis pequeña. Heinz, el marido de la mujer enferma, acudió a todo el mundo que conocía para pedir el dinero prestado pero sólo consiguió 1.000 €, la mitad de lo que costaba la medicina. Heinz le dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo y que le vendiera el medicamento más barato o que se lo dejara pagar más adelante. Pero el farmacéutico dijo: “No, yo he descubierto la medicina y tengo que ganar dinero con ella”. Heinz entró desesperado en la farmacia y robó la medicina para su mujer.*

**Fuente:** Kohlberg (1981).

Cuestiones a responder:

- ¿Debe Heinz robar la medicina?, ¿por qué?
- Si Heinz no quisiera a su esposa, ¿debería robar la medicina para ella?, ¿por qué?
- Suponiendo que la persona que se muere no es su mujer, sino un extraño, ¿debe Heinz robar la medicina para una persona que no conoce de nada?, ¿por qué?
- ¿Es importante hacer todo lo posible para salvar la vida de otra persona?, ¿por qué?
- ¿Está Heinz fuera de la ley por robar la medicina?, ¿está haciendo algo moralmente incorrecto?, ¿por qué?
- ¿Se debe hacer todo lo posible por obedecer a la ley?, ¿por qué?

A groso modo presentamos las respuestas del sujeto 3. Según el alumno, Heinz debe robar la medicina porque si no su mujer muere. Aunque en el caso de que no quisiese a su esposa no debería robarla, porque “*si no la quiere y sí quiere que se muera la dejaría morir*”. Por otro lado, “*si la persona que se muere es un extraño no debe robarla porque no lo conoce de nada*”.

Sí piensa que es importante hacer todo lo posible por salvar la vida de otra persona siempre que sea alguien al que queramos, por ese motivo, por ser alguien al que apreciamos. También considera que Heinz sí está fuera de la ley por robar la medicina pero que no está haciendo algo moralmente incorrecto porque es su mujer y si no lo hace, muere.

Sí opina que se debe hacer todo lo posible por obedecer a la ley para evitar ser arrestado, ir a comisaría, ser mandado a un centro de menores, castigos en casa, etc.

Los diez últimos minutos restantes de la sesión seguimos hablando de lo que puede ser un hecho catalogado por los demás como algo incorrecto o como adecuado. Para continuar con este tema pedimos al alumno que piense en casa, y si puede que nos lo envíe vía email o lo deposite en el despacho, algún conflicto conocido en el que se haya tenido que elegir entre dos opciones -buenas y malas- para dicho conflicto.

## 2012

### Jueves 9-02-2012

#### 2ª Sesión. Autoconciencia.

En este encuentro nuestra entrevista y las actividades realizadas van enfocadas principalmente como ayuda al desarrollo de la autoconciencia emocional.

En primer lugar, después de hacer una breve referencia a las «debilidades emocionales que todas las personas podemos tener» (necesidad de ser más asertivo, de saber decir no, tener más paciencia, etc.) le pedimos al menor que comparta alguna de las suyas. Después de unos minutos pensando el alumno contesta: *“controlar mejor mis emociones cuando no están sentando bien a los demás”*. El sujeto 3 hace referencia a aquellos momentos en el aula en los que no obedece a un profesor y sigue riéndose sin considerar en ese instante que es una falta de respeto hacia los demás presentes. Como estrategias para modificar esa debilidad emocional menciona *“el autocontrol, pensar en el lugar en el que me encuentro y cuál es mi posición, lo que estamos trabajando, todas las actividades”* (refiriéndose a las sesiones de nuestro estudio).

A continuación la doctoranda le representa con su rostro diferentes emociones (tristeza, rabia, felicidad, vergüenza, amor), que el alumno debe reconocer y posteriormente decir su nombre, algún momento en el que suele sentir esa emoción, cómo actúa cuando la siente y qué es lo que precisa en ese momento.

**Tristeza:** *“siento tristeza cuando no puedo ir a un entrenamiento...Estoy KO, me da pena, un bajón, me quedo tirado en cama...necesito que me comprendan y me dejen ir al entrenamiento y si no, que me animen”*.

**Rabia:** *“cuando me castigan sin ir al entrenamiento injustamente...estoy de muy mala leche...me aparto, prefiero estar sólo porque reacciono mal...lo que necesito es tiempo, y tranquilidad, que no me estén fastidiando a propósito”*.

**Felicidad:** *“en vacaciones, sin tener que venir al instituto, hacer lo que me dé la gana...estoy eso, feliz, contento, más agradable y simpático con los*

*amigos...necesito...nada, bueno, estar con los amigos por ahí y que ellos también estén guay que no estén castigados y les dejen salir”.*

**Vergüenza:** *“por ejemplo, si hay una situación tensa o algo que hace otra persona y piensan que fui yo...depende de lo que sea porque si es alguna chorrada igual hasta me hace gracia que se equivoquen y me señalen a mí, depende...por ejemplo, mandan un mensaje anónimo a una tía fea y piensa que soy yo...siento eso, vergüenza, no sé cómo escaquearme...necesito que se aclaren las cosas para sentirme bien”.*

**Amor:** *“puf...no sé...con los buenos amigos y familia...no sé decir lo que siento, ¿felicidad?, que no estoy solo, que tengo personas que darían todo por mí...necesito...que siga siendo así”.*

En la siguiente actividad, después de dialogar sobre lo positivo y aquello que es mejorable en el alumno (cualidades, defectos y aspectos a modificar), el joven debe completar unas expresiones sobre las cualidades que posee, otra forma de conocer al alumno distendidamente. Algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

- Yo soy bastante cuidadoso cuando... *“juego al fútbol”.*
- También soy un poco especial cuando... *“estoy enfadado”.*
- Y soy amable con... *“mi familia, mis amigos”.*
- Soy capaz de prestar muchísima atención cuando... *“me interesa algo”.*
- Una cosa que casi siempre me sale fenomenal y me siento feliz por ello... *“jugar al fútbol”.*
- Alguna vez algunos compañeros me han dicho que soy formidable cuando... *“les ayudo”.*

Después de completar las frases anteriores relajadamente ampliamos un poco la información plasmada (cómo es cuidadoso jugando al fútbol, en qué sentido es especial al enfadarse, con qué más personas es amable y de qué manera, en qué suele ayudar a los amigos, cómo se sienten cuándo lo hace y cómo se siente el propio alumno por prestar su apoyo).

**Jueves 23-02-2012****4ª Sesión. Derechos y deberes.**

Debido a un suceso acontecido en el aula en el que un estudiante ha mostrado su creencia religiosa siendo ésta aparentemente rechazada por un grupito, en el que el sujeto 3 no estaba involucrado, consideramos oportuno hacer un repaso de los deberes y los derechos del alumnado. Conocida la opinión del menor y el desarrollo de dicha situación (desde su punto de vista y la del profesor) hacemos alusión a lo que suponen los derechos y deberes así como las normas de convivencia enfatizando en aquellas conductas que gravemente perjudican la armonía del centro educativo.

La síntesis de los derechos y deberes que llevamos impresos en un cuadro (ver Tabla 48), son mostrados y leídos por el menor en alto. Tras la lectura de cada uno de ellos realizamos una pausa para preguntar y aclarar su significado deteniéndonos en aquellos puntos que mostramos en negrita.

**Tabla 48. Derechos y deberes del alumnado.**

<b>Derechos del Alumnado</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Recibir una formación que asegure el pleno desenvolvimiento de su personalidad. Eso exige: una jornada de trabajo escolar acomodada a su edad y una planificación equilibrada de las actividades de estudio.</li> <li>▪ Igualdad de oportunidades en el acceso a los distintos niveles de enseñanza limitada solamente, en los niveles no obligatorios, por el aprovechamiento y las aptitudes para el estudio. Esto supone: la no discriminación por razón de nacimiento, cultura, sexo; capacidad económica; nivel social; convicciones políticas, morales o religiosas; discapacidades físicas, sensoriales y psíquicas...</li> <li>▪ Que su rendimiento escolar sea evaluado con plena objetividad.</li> <li>▪ Recibir orientación escolar y profesional, basada únicamente en las aptitudes y aspiraciones de los alumnos, con exclusión de toda discriminación por razón de sexo u otras diferencias.</li> <li>▪ Que la actividad académica se desenvuelva en las debidas condiciones de seguridad e higiene.</li> <li>▪ <b>Que se respete su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, morales e ideológicas así como su intimidad en lo que respeta a tales creencias o convicciones.</b></li> <li>▪ <b>Que se respete su integridad física y moral y su dignidad personal. En ningún caso podrán ser objeto de tratos vejatorios o degradantes.</b></li> <li>▪ Que se considere reservada la información sobre las circunstancias personales y familiares, salvo que se trate de hechos graves que deban ser comunicados a la autoridad competente.</li> <li>▪ Participar en el funcionamiento de los centros, en la actividad escolar y en su gestión.</li> <li>▪ Elegir sus representantes.</li> <li>▪ Asociarse.</li> <li>▪ <b>Libertad de expresión sin prejuicio de los derechos de todos los miembros de la comunidad escolar y del respeto debido a las instituciones.</b></li> <li>▪ Manifiestar su discrepancia con respeto a las decisiones educativas que les afecten.</li> <li>▪ Reunirse en los centros docentes para actividades de carácter escolar o extraescolar...</li> <li>▪ Participar, en calidad de voluntarios, en las actividades de los centros docentes.</li> <li>▪ Percibir las ayudas precisas para compensar carencias de tipo familiar, económico y sociocultural, etc.</li> <li>▪ Protección social oportuna, en el caso de infortunio familiar, para poder continuar y finalizar los estudios.</li> </ul>

Tabla 48. (Continuación).

Deberes del Alumnado
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Al estudio. Que se concreta en las siguientes obligaciones:             <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Asistir a clase con puntualidad y participar en las actividades orientadas al desenvolvimiento de los planes de estudio.</li> <li>✓ Cumplir y respetar los horarios.</li> <li>✓ <b>Seguir las orientaciones del profesorado con respeto a su aprendizaje y mostrarle el debido respeto y consideración.</b></li> <li>✓ <b>Respetar el ejercicio del derecho del estudio de sus compañeros.</b></li> </ul> </li> <li>▪ <b>Respetar la libertad de conciencia y las convicciones religiosas y morales así como la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.</b></li> <li>▪ <b>La no discriminación de ningún miembro de la comunidad educativa por razón de nacimiento, sexo o cualquier otra circunstancia personal o social.</b></li> <li>▪ Respetar el proyecto educativo o de carácter propio del centro de acuerdo con la legislación vigente.</li> <li>▪ <b>Cuidar y utilizar correctamente los bienes materiales y las instalaciones del centro y respetar las pertenencias de otros miembros de la comunidad educativa.</b></li> <li>▪ Participar en la vida y funcionamiento del centro.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia. Recopilación de Convivir (Xunta de Galicia, 2005).

Aprovechamos el tema para repasar las normas del IES, las normas del aula y el acuerdo al que hemos llegado con el alumno para mejorar su comportamiento. El sujeto 3 hace un resumen de las pautas que está siguiendo y de algún cambio que ha percibido en uno de los profesores que habían notificado la necesidad de un cambio de conducta por parte del estudiante.

## Jueves 15-03-2012

### 7ª Sesión. Estilos de comunicación. Asertividad.

Recordamos los tres estilos de actitudes que podemos tener las personas: asertivo, pasivo y agresivo<sup>185</sup>, dando las principales características que mostramos en la Tabla 49 poniendo además algunos ejemplos espontáneos que fueron surgiendo con el sujeto 3. Le mostramos también material complementario sobre cada uno de estos comportamientos (ver Anexo 6).

<sup>185</sup> Estos estilos de actitud se han trabajado en diferentes charlas y talleres en todas las aulas y cursos de la ESO.

**Tabla 49. Estilos de conducta.**

<b>Asertivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Expresan directamente lo que sienten, sus derechos, sus necesidades y opiniones siempre sin violar los derechos de los demás.</li> <li>▪ Antes de hablar piensan las consecuencias de lo que van a decir, expresan con claridad lo que pretenden pero de manera que no perjudiquen a los demás.</li> </ul>
<b>Pasivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Son incapaces o tienen mucha dificultad para comunicar sus sentimientos, pensamientos y opiniones. Se dejan llevar, son incapaces de decir no. Consienten que los demás violen sus derechos.</li> <li>▪ Las personas pasivas suelen tener sentimientos de inferioridad. Se sienten incomprendidos. Evitan la mirada del que habla, apenas se les escucha cuando dicen algo, mantienen una postura corporal tensa y sienten muchos nervios.</li> </ul>
<b>Agresivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pretenden salirse siempre con la suya sin importarles los demás. Violan los derechos de las otras personas. Ofenden, insultan, amenazan, humillan.</li> <li>▪ Pierden el control de sí mismos.</li> <li>▪ Carecen de habilidades sociales.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia.

Después realizamos una actividad con el alumno consistente en la dramatización de una serie de situaciones que le sugerimos, atendiendo al estilo de conducta señalado. Éstas han sido:

- Un profesor que estaba escribiendo en la pizarra recibe una bola de papel e injustamente te castiga a ti (asertivo).
- El compañero de detrás cuando os levantáis para salir al recreo te empuja (asertivo).
- Te aproximas a dos personas para decirles que no les das escuchado (asertivo).

Finalizada la representación debe involucrarse en las mismas situaciones pero con un estilo pasivo y posteriormente con un estilo agresivo.

Le preguntamos si le ha costado meterse en el papel, cómo se ha sentido en cada uno de ellos, con cuál se ha identificado más y las ventajas/desventajas de cada una de las actuaciones según si actuamos de manera asertiva, pasiva o agresiva. La transcripción de sus respuestas muestra:

*“No me ha costado, no...con el que más raro me sentí fue con el asertivo pero también hay momentos en los que actúo así...depende de con quién esté, qué quiera....ya, ya para ser asertivo tengo que serlo siempre o casi siempre...yo no creo que sea agresivo, si me buscan sí que respondo...sí, de los tres estilos será el que más se parece a mí aunque ya digo que no siempre”.*



Sobre las ventajas/desventajas de ser asertivo, pasivo y agresivo dice:

**Asertivo:** *“si dices todo lo que piensas de manera que no hagas daño a los demás te sentirás muy bien, satisfecho, tranquilo y la gente tendrá una buena opinión de ti...no creo que tenga desventajas”.*

**Pasivo:** *“esto es de lo peor, te manipula todo el mundo, no sirves para nada, no decides, no cuentas. Se ríen de ti, se aprovechan de ti...aunque a veces es bueno pasar de las cosas pero si, no tener un comportamiento siempre pasivo”.*

**Agresivo:** *“la ventaja es que te respetan más...no se atreven a vacilarte porque tienen las de perder ... bueno, es cierto que no es que te respeten más, te tienen miedo... (después de unos cuatro minutos en silencio), no sé, según lo que vimos...tampoco mola estar de mal rollo con la gente, puedes quedarte sin amigos, supongo que también serán unos amargados, si no consiguen lo que quieren...y muchas veces no conseguimos lo que queremos...”.*

Continuamos hablando sobre la diferencia entre ser asertivo, y en una situación puntual sacar una actitud agresiva, a tener un estilo de conducta agresivo. Así como determinados momentos en los que cualquier persona por la circunstancia que sea puede actuar con pasividad pese a ser asertivo, comunicativo, decidido, etc.

### **Miércoles 4-04-2012**

10ª Sesión. Análisis de conducta.

Con las anotaciones que el estudiante ha ido redactando sobre lo sucedido, hecho y sentido, la última semana en las asignaturas dadas por los tres profesores implicados en nuestro compromiso con el menor, y contando de nuestra mano con las observaciones de dichos docentes, analizamos la conducta del adolescente fomentando su autoobservación.

Según el sujeto 3 los datos principales se resumen en la siguiente tabla.



**Tabla 50. Resumen de la conducta del Sujeto 3.**

<b>Con el profesor 1</b>	<p>Esta semana el alumno considera que se ha controlado bastante y que su actuación ha sido positiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>“Llamó la atención a los que estaban haciendo el tonto. No me señaló a mí. Yo me reí pero pasé de todo. Puse punto y final”.</i></li> <li>▪ <i>“Ya no necesita que me diga nada del teléfono, ve que no lo toco”.</i></li> <li>▪ <i>“El miércoles estuve un poco payaso pero en el pasillo, cuando llegó el profesor y nos dijo que entráramos le hice caso”.</i></li> </ul>
<b>Con el profesor 2</b>	<p>Debido a que en la anterior semana el profesor le castigó<sup>186</sup>, en ésta el alumno estaba más alerta aunque un poco enfadado por la sanción recibida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>“No dejaba de mirarme, estaría intentando que le respondiese para volver a quejarse en Dirección pero me callé y seguí con los ejercicios del libro”.</i></li> <li>▪ <i>“No creo que tenga que quejarse mucho porque desde hace tiempo que no me paso con los de clase”.</i></li> </ul>
<b>Con el profesor 3</b>	<p>Esta semana el profesor sólo acudió un día a clase (de dos) por estar indispueto. El alumno dice que le mandó a él hacer una actividad y que el resultado fue bueno.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>“Hice un par de ejercicios que eran muy fáciles, me lo pidió él y me tuve que levantar al encerado. Me salió bien y me dijo que estaba estupendo”.</i></li> <li>▪ <i>“Hay un chaval en clase que no me cae nada bien pero pude meterme bastante con él porque hizo una estupidez en clase y hasta el profesor vio que pasé de todo, sí me reí como todos pero no le dije nada”.</i></li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia.

Como se aprecia en las líneas anteriores el alumno refleja un avance en su conducta, en su esfuerzo por mejorar, por cumplir nuestro acuerdo. Dichos comentarios son contrastados con los de los profesores y se habla con el alumno de la visión y opiniones que tienen los docentes respecto a su situación.

Por último, el alumno reflexiona sobre sus pasos dados. Lo que piensa, si le sirve de algo, cómo se siente, que diferencias nota de ser el caso, si ve que ha influido algo su comportamiento en los que le rodean, qué piensa su familia, y otros aspectos que, una vez más, iban surgiendo espontáneamente.

## **Miércoles 2-05-2012**

### **14ª Sesión. Emociones negativas.**

El contenido de este encuentro, como tantos otros a lo largo de estos años de estudio, ha sido espontáneo. El alumno comienza diciendo que lleva unos días en los que experimenta emociones negativas. Según el menor, aquellas más frecuentes en su vida son la rabia y el aburrimiento. Los minutos se evaporan hablando sobre estas emociones, lo que cree que las

<sup>186</sup> El docente menciona en el parte disciplinario que el alumno en reiteradas ocasiones le respondió con tono desafiante tras pedirle en tres ocasiones que guardase un poco de silencio.

provoca y las posibles alternativas para modificarlas y cambiarlas por otras positivas. Comenzamos preguntando qué términos asocia a la rabia (enfado, desprecio, furia, odio) y los que asocia al aburrimiento (apatía, pereza, desinterés) y en qué momentos suelen presentarse. Siente rabia hacia algunas personas y aburrimiento en algunas clases, con asignaturas pesadas o temas aburridos. Profundizamos en la primera de estas emociones y la importancia de que la identifique para poder actuar y evitar una respuesta agresiva que es la que tiende a tomar. Le explicamos que es, siguiendo a Galindo (2003) la emoción de los intolerantes y soberbios y nos centramos en la importancia de detectar los estados mentales tal y como propone el mencionado autor y la necesidad de ser creativos buscando posibles alternativas que salgan de los esquemas habituales, entre las que el sujeto 3 menciona: *“la posibilidad de intentar acercarme a la vida de esas personas que me dan rabia, para conocerlas mejor y comprender su vida y opinar, a veces nos confundimos”*.

El aburrimiento se centra en una asignatura en particular, debido a la cantidad de teoría ofrecida a los discentes en los últimos temas. En este caso concreto, se plantea en un encuentro con la orientadora hacer un sondeo sobre la opinión de los alumnos para proponer al docente intercalar la teoría con las actividades o láminas, para que les sea más entretenido y llevadero.

El sujeto 3 que en esta sesión está más comunicativo, expone las emociones que más observa en sus amigos o personas de su edad y las reacciones que suelen tener. Habla de la cantidad de menores que acuden al psicólogo y su opinión al respecto.

### **Miércoles 16-05-2012**

#### **16ª Sesión. Asertividad y empatía.**

En esta ocasión vamos a trabajar la asertividad y la empatía. Para ello pedimos al sujeto 3 que recuerde las características de la comunicación asertiva antes de escribir una respuesta asertiva, precisa y clara, para dos de las cinco situaciones que le presentamos, eligiendo aquellas con las que esté menos de acuerdo.

1. Una persona se cuele en la fila para entrar en el cine.
2. Una chica que no te cae nada bien te pide una cita.
3. Una vecina te necesita para que cuides a su hija mientras ella se va de paseo.
4. Un amigo te pide dinero prestado.
5. Una alumna quiere jugar al fútbol pero en tu equipo sólo sois chicos.

El alumno elige las dos situaciones que más reacción de rechazo le han producido: la número 2 y la número 3.

Metiéndose en el papel, las contestaciones que ha dado de manera asertiva a esas tres personas han sido:

Para la número 2 el sujeto 3 realiza varios intentos que va tachando:

*“No me gustaría molestarte pero pienso que no eres mi tipo...no me gustaría molestarte pero quiero que sepas que no me gustas...perdona si te molesto pero siento decirte que tengo novia...”.*

El alumno desea mejorarlo al decir en alto que eso sería mentirle. Finalmente escribe, *“gracias por interesarte en mí pero ahora mismo no siento esa atracción contigo como para tener una cita”.*

Para la número 3: *“lo siento mucho pero como no es para algo importante no es justo...”*-el alumno en esta ocasión también tacha esta frase y vuelve a comenzar- *Lo siento mucho pero tengo poco tiempo libre con las clases y también necesito quedar con mis amigos. Espero que lo soluciones”.*

Después de sus anotaciones escritas comentamos cómo sería su comportamiento gestual así como otras características que quisiera destacar:

*“Es difícil contestar así, yo creo que la mayoría mentiríamos un poco para salir del paso pero si lo piensas te sientes mejor así...mirando a la cara, con gestos relajados, sin que se note que tienes vergüenza y hablando tranquilamente, sin chillar o contestar mal en plan...de qué vas...”.*

Recordamos algunas situaciones reales en las que hemos tenido que responder asertivamente y otras en las que no lo hemos conseguido.

A continuación hacemos otra actividad cuyo uso sirve como estrategia para controlar la agresividad, permitiendo una comunicación asertiva empatizando con las demás personas. Está formada por cuatro pasos caracterizados como sigue:

Paso 1º: tiene que escribir el nombre o apodo de cinco o más personas con las que mantenga mucho contacto (familia, amigos, docentes, etc.).

Paso 2º: elige a dos de ellas y escribe de manera muy clara y directa un resentimiento.

Paso 3º: debe expresar qué es lo que le requiere a esa persona.

Paso 4º: reconocer las razones que llevan -a la persona con la que se está resentido- a actuar de ese modo con el sujeto 3.

Explicado el ejercicio se le presenta el cuadro a completar con un ejemplo (ver Tabla 51) significativo para el sujeto 3.

**Tabla 51. Actividad de los «Cuatro Pasos».**

Nombre	Motivo del rencor	Necesito del él/ella	Razones
Ejemplo	Estoy resentido con M. porque no me hace caso.	...y pido que me preste atención, que me escuche porque he discutido fuerte con mis padres.	...pero reconozco que él también tiene bastantes problemas en casa.
Montse	<i>Estoy resentido con M. porque pasó de mí.</i>	<i>...y pido que no me mienta, que si me dice que quiere quedar conmigo luego que no diga que no porque no es justo.</i>	<i>...pero reconozco que otras veces se lo hice yo a ella, por eso puede que dude.</i>
Luti	<i>Estoy resentido con L. porque me dejó colgado.</i>	<i>...y pido que si es amigo dé la cara por mí porque luego me cae toda la bronca a mí solo y me castigan.</i>	<i>...pero reconozco que él ya estaba castigado y se la jugaba porque si volvían a castigarle le sacaban del equipo de fútbol. Por eso lo entiendo.</i>

**Fuente:** Elaboración propia.

En principio pensábamos analizar más casos pero tuvimos que ajustarnos a los minutos disponibles ya que fue una tarea en la que empleamos bastante tiempo porque al alumno le costó mucho identificar a esas personas con las que estaba resentido así como exteriorizar y admitir los motivos.

### **Jueves 31-05-2012**

18ª Sesión. Reunión con el hermano. Temas personales/autoobservación conductual/sentimientos.

Tras la anterior sesión en la que el menor expone determinados aspectos personales y familiares, decidimos en este encuentro, recordando y aceptando la sugerencia que el alumno nos ha hecho en un par de ocasiones, realizar una sesión con su hermano.

Entre los objetivos perseguidos en esta sesión señalamos conocer cómo se encuentran los dos adolescentes, cómo se enfrentan a los problemas diarios derivados de una situación familiar compleja, aprovechar la presencia de ambos para fortalecer ese vínculo positivo que tienen, lograr que exterioricen cómo se ven el uno al otro, los cambios que han logrado en caso de que existan, etc.

De esta manera ambos chicos, con aparente alegría, van relatando aspectos de su vida académica, social y en menor grado familiar, tema en el que habitualmente no desean entrar, siendo muy concisos y siempre dejando claro, a través de comentarios o actividades que la familia es lo más importante.

Aluden a cambios que observan en otros amigos que forman parte del estudio, realizan una autoobservación así como una evaluación de la actitud del otro hermano y de los docentes.

Finalizamos la reunión realizando una propuesta para un sábado o domingo en el que se realice una «quedada» de varios alumnos con los que hemos trabajado para jugar un partido de fútbol y/o pasear por algunos puntos de la ciudad.





Sujeto 4

Sexo: Femenino  
Perfil: Víctima de acoso escolar

Se ha trabajado con ella, en el presente estudio, durante los cursos académicos 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014. En total ha sido beneficiaria de sesenta y tres sesiones (ver Tabla 52), veintidós de las cuales se describen más adelante.

Tabla 52. Resumen del número de sesiones con la sujeto 4.

Año 2011	Año 2012
26-04-2011 al 06-06-2011 3 sesiones	01-02-2012 al 31-10-2012 22 sesiones
Año2013	Año 2014
05-03 al 11-06-2013 01-10 al 18-12-2013 25 sesiones	02-01 al 05-02-2014 01-04 al 14-05-2014 13 sesiones
Total: 63 Sesiones	

Fuente: Elaboración propia

A lo largo de estos años de investigación, el número y modalidad de encuentros realizados con la familia de la sujeto número 4, son los que presentamos en la Tabla 53.

En la Tabla 54 mostramos el esquema de los contenidos o temáticas tratados en cada una de las sesenta y tres reuniones.

Tabla 53. Resumen del número de encuentros con la familia de la sujeto 4

Encuentros con la Familia	
Año 2011	Año 2012
1 encuentro:	9 encuentros:
→ 1: telefónico	→ 7: telefónicos → 2: presenciales con el sujeto 4 (uno de ellos con el hermano de la menor)
Año 2013	Año 2014
13 encuentros:	5 encuentros:
→ 10: telefónicos → 1: presencial con la hija → 2: presenciales sin la hija (sólo con la madre)	→ 3: telefónicos → 1: presencial con la hija → 1: presencial sin la hija
Total: 28 Entrevistas	

2011	2012
3ª «Desahogo emocional». Escucha y asesoramiento en temas familiares.	22ª Despedida del curso académico. Análisis de logros conseguidos.
2ª Explicación de su situación personal/emocional. Actuación ante el acoso escolar.	21ª Apoyo emocional. Positivismo.
1ª Contacto. Explicación-consentimiento del estudio	20ª Sesión grupal con dos alumnas del mismo perfil. Experiencias.
2013	19ª
25ª Sesión de cierre de curso.	Asesoramiento/seguimiento en temas de salud. Autoestima.
24ª Temas sentimentales.	18ª Sesión grupal con la madre y el hermano. Problemas familiares. Mediación.
23ª Sesión «relax». Desconexión de los problemas.	17ª Asesoramiento sobre los peligros de las redes sociales. Prevención del Grooming.
22ª Apoyo emocional. Identificación de emociones.	16ª Toma de decisiones.
21ª Empatía. Relación entre emociones y pensamientos.	15ª Habilidades sociales.
20ª Apoyo emocional. Temas familiares.	14ª Seguridad en uno mismo. Modelado.
19ª Sesión grupal con la orientadora. Motivación. Temas académicos.	13ª Motivación. Temas académicos.
18ª Asesoramiento sobre los peligros de las redes sociales.	12ª Autoestima. Habilidades de comunicación.
17ª Charla sobre temas de salud.	11ª Autoconocimiento.
16ª Habilidades sociales. Ruptura de dependencia de las amistades.	10ª Resolución de problemas. Empatía.
15ª Apoyo emocional.	9ª Sesión grupal con cuatro compañeras de clase. Integración en el grupo-aula.
14ª Resolución de conflictos. Pautas.	8ª Asertividad. Presión de grupo. Integración social.
13ª Resolución de conflictos. Búsqueda de alternativas. Modelado.	7ª Temas personales. Confidencial.
12ª Habilidades sociales. Autoestima.	6ª Apoyo emocional. Autoestima.
11ª Sesión grupal con otra profesional del ámbito educativo. Superación personal.	5ª Asesoramiento/seguimiento en temas de salud.
10ª Sesión grupal con dos alumnos del mismo perfil. Experiencias.	4ª Sesión grupal con la madre. Situación familiar. Asesoramiento.
9ª Emociones. Asertividad.	3ª Recordatorio de protocolo sobre acoso escolar. Pautas de actuación.
8ª Seguridad en uno mismo. Asesoramiento.	2ª Emociones. Asertividad.
7ª Toma de decisiones. Análisis.	1ª Contacto. Análisis de su situación actual. Nivel anímico.
6ª Exteriorización de sentimientos. Control de la ansiedad.	2014
5ª Autoconocimiento.	13ª Sesión cierre. Análisis situación actual. Refuerzo positivo. Despedida.
4ª Temas académicos. Motivación. Intereses profesionales.	12ª Motivación. Seguridad en uno mismo.
3ª Autoestima. Imagen corporal.	11ª Autoestima. Fortalecimiento personal.
2ª Sesión con la madre. Situación en el hogar.	10ª Resolución de conflictos. Asertividad.
1ª Retomamos contacto presencial. Nivel/estado anímico.	9ª Apoyo emocional. Toma de decisiones.
	8ª Sesión grupal con la madre. Mejorías.
	7ª Asesoramiento y escucha en temas personales.
	6ª Sesión grupal con tres alumnos del mismo perfil. Logros.
	5ª Mediación con dos compañeras del aula.
	4ª Temas de salud. Contacto con la psicóloga.
	3ª Autoestima. Imagen corporal. Refuerzo positivo.
	2ª Sesión con la madre. Situación en casa. Roles.
	1ª Retomamos contacto presencial. Nivel/estado anímico.

Tabla 54. Reseña de los contenidos de las sesiones de la sujeto 4. Fuente: Elaboración propia.





A continuación describimos lo más relevante de las sesiones seleccionadas para la sujeto 4.

**2011**

### **Miércoles 18-05-2011**

2ª Sesión. Explicación de su situación personal/emocional. Actuación ante el acoso escolar.

En este encuentro verificamos y ampliamos, mediante la propia narración de la adolescente, los datos iniciales que disponíamos de la menor y que nos habían sido facilitados por profesionales del centro educativo del que procedía.

La alumna nos habla de la relación que mantiene con su familia y con los compañeros del instituto, demostrando en su relato las ganas de agradar a la gente y conseguir amigos. Se muestra agradecida por formar parte del estudio y no oculta la necesidad que tiene de sentirse escuchada y apoyada como consta en la transcripción de esta parte de su relato:

*“Me va a venir muy bien porque tengo muchos problemas y poder tener a alguien que me aconseje ya hace que me sienta mucho mejor. En casa no puedo pedir consejos, soy yo la que los tengo que dar”.*

Sin tapujos nos cuenta la situación de acoso por la que ha pasado en la etapa de Primaria. Subraya el malestar sufrido especialmente en el último año donde la mayoría de los compañeros se burlaban de ella y la aislaban. Dejamos que se exprese sin interrumpirla y percibimos la inseguridad que dicha vivencia le ha creado al expresar que no sabe si hará buenos amigos por no estar segura de caer bien. Cuando le preguntamos el motivo de tal creencia nos contesta que como en el colegio le trataron mal sin motivo puede volver a pasarle ahora. Tomamos nota de todos estos comentarios y hablamos de la importancia de ser tal y como somos y de agradarnos, en primer lugar, a nosotros mismos. Como nos quedaba poco tiempo decidimos cerrar la sesión comunicando los pasos que deben darse cuando uno está siendo agredido (verbal, física, psicológica, social y/o sexualmente) por otro u otros compañeros. Insistimos en el derecho que todos tenemos a ser tratados con respeto y la necesidad de acudir a un profesor u otro adulto, aunque en el momento podamos sentir vergüenza por la injusticia sufrida.

**2012****Miércoles 29-02-2012**

4ª Sesión. Sesión grupal con la madre. Situación familiar. Asesoramiento.

Nos reunimos en el despacho de orientación, la orientadora, doctoranda, la madre de la sujeto 4 y la alumna. Antes de sentarnos, la madre nos agradece que vayamos a ayudar a su hija a nivel personal y no sólo académico.

Casi la totalidad del tiempo ha sido acaparado por la progenitora para contar problemas familiares. La adulta insiste en que la mayoría son de salud, tanto de la hija como de los demás miembros. Cualquier cuestión planteada -ambiente familiar, responsabilidades de la menor, situación anímica actual de la joven, acoso escolar sufrido anteriormente, etc.- es reconducida al tema de las enfermedades, que parece ser la preocupación central de la adulta entrevistada.

La sujeto 4 con mucho tacto pide a su madre que se centre en las cuestiones planteadas.

A través de esta reunión obtenemos datos relevantes de la historia familiar y clínica de la alumna, que nos van a ser de utilidad para ofrecer una ayuda ajustada a sus necesidades, teniendo presente la realidad que le rodea. Así mismo, realizamos una serie de anotaciones para averiguar y contrastar con futuras intervenciones -presenciales o no presenciales- tanto con la estudiante como con su familia.

**Miércoles 14-03-2012**

6ª Sesión. Apoyo emocional. Autoestima.

Este encuentro es aprovechado por la estudiante para desahogarse y pedir consejos en temas personales. Abiertamente dice tener la necesidad de contar sus problemas y sentimientos a alguien en el que pueda confiar, de ahí que esté tan receptiva a formar parte de nuestro estudio.

Mediante algunos comentarios percibimos que su autoestima es baja, aunque se intuye un avance respecto al año anterior. La narración de la alumna a esta temática dice:

*“Como no vestía moderna...no podemos comprar ropa y me ayudan vecinas...ahora estoy más guapa pero soy muy pálida y piensan que estoy enferma...no me veo tan guapa como otras chicas pero tienen que quererme como soy...me importa mucho, no sé, lo que piensen los de clase y todos”.*

Decidimos que escribiera en una cartulina los aspectos positivos y negativos que tiene. Nos pregunta si deben ser sobre el físico o sobre la personalidad, respondiéndole que anote todo

lo que para ella sea importante o que la defina, sea sobre estética o carácter. Sus anotaciones son:

**POSITIVO:** *“buena amiga, sé escuchar, no me meto con nadie, en casa hago todas las tareas, sé hacer de todo, tengo paciencia, estoy delgada, soy simpática, tengo el pelo bonito, canto bien”.*

**NEGATIVO:** *“en casa tengo que hacer todo y muchas veces es insoportable aguantar la situación. No soy muy guapa, me estreso mucho, tengo mucha paciencia pero cuando no agunto lo paso muy mal. No sé cómo enfrentarme a algunas personas si no quiero algo”.*

Fuimos parándonos en todas las anotaciones que hizo, profundizando en ellas. Qué significado tiene para ella el ser una buena amiga, en qué momentos sabe escuchar, a qué se refiere con no meterse con nadie, en qué situaciones muestra amabilidad o con quien, ejemplos de momentos en los que cree que tiene paciencia, por qué es positivo estar delgada, qué otros rasgos le gustan de su físico a parte de su delgadez y el pelo. Hablamos de la importancia de ser positivos y del uso de la simpatía como herramienta útil para agradarnos a nosotros mismos y no sólo a los demás.

Antes de visualizar los aspectos negativos, utilizamos el refuerzo positivo al extraer otras cualidades -manipulativas, artísticas, etc.- que al parecer tiene la menor y matizamos con tranquilidad la subjetividad de la belleza, destacando rasgos suyos bonitos y aludiendo a la diversidad de gustos y pareceres, poniendo ejemplos de personas famosas.

Por último, la alumna habla de la situación delicada que tiene en casa y sobre cómo le repercute en su día a día<sup>187</sup>.

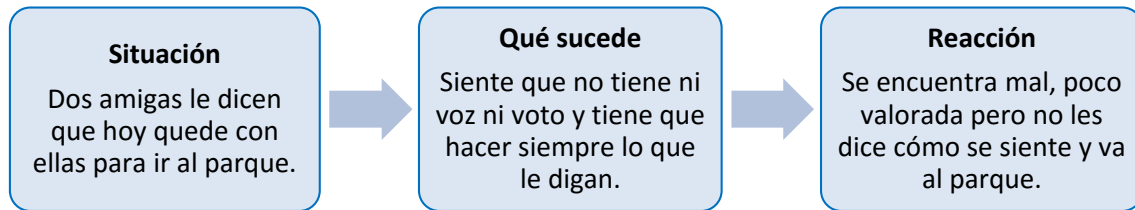
### **Miércoles 11-04-2012**

10ª Sesión. Resolución de problemas. Empatía.

Animamos a la sujeto 4 a que analice un problema del pasado y visualice su actuación, su manera de reaccionar ante él. Elige un conflicto vivido hace unas semanas (ver Figura 9). Al parecer, según su percepción, un par de compañeras que consideraba amigas se burlan de ella. Para evitar rodeos descriptivos vamos guiando la exposición mediante preguntas o comentarios directos y aclaratorios, gracias a los cuales extraemos lo principal.

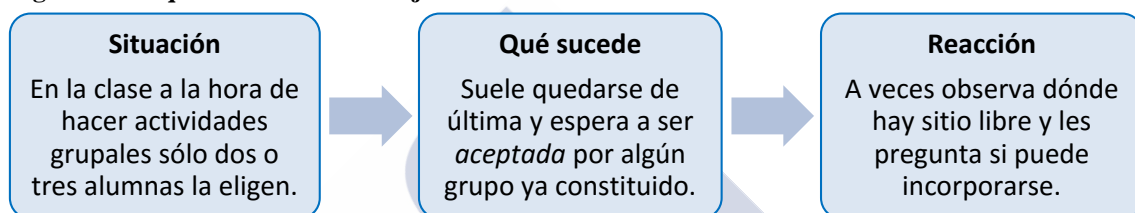
---

<sup>187</sup> Tema del que continúa hablando ese mismo día por correo electrónico.

**Figura 9. Esquema conflicto I. Sujeto 4.**

**Fuente:** Elaboración propia.

El caso comentado es algo que le incomoda bastante y sobre el que ya hemos hablado en otras ocasiones. Espontáneamente comparte otro aspecto que le duele y que implica al grupo-clase. Lo mostramos en la Figura 10.

**Figura 10. Esquema conflicto II. Sujeto 4.**

**Fuente:** Elaboración propia.

Dialogamos sobre la importancia de exteriorizar nuestros sentimientos y deseos. Provocamos una lluvia de ideas sobre otras maneras de reaccionar que podrían favorecer la relación que mantiene con los compañeros. Entre las alternativas, la sujeto 4 señala:

**Para el conflicto I:** proponer otros lugares para pasar la tarde, decirles que a ella le gustaría hacer otras cosas, sincerarse y hacerles saber cómo se siente y lo que piensa, no ir al parque si el plan no le gusta o no le apetece.

**Para el conflicto II:** no esperar a que se formen los grupos e introducirse en uno de ellos de manera agradable, no pedir permiso para unirse a un grupo sino hacerlo con naturalidad, comentárselo al profesorado para que le ayude, tomar la iniciativa en algún momento.

Se le encomienda a la alumna una tarea para realizar en su tiempo personal<sup>188</sup>. La sujeto 4 deberá hablar con sus amigas sobre lo que piensa, cómo se siente y el motivo por el que tiene esos pensamientos y sentimientos. Por otra parte, para suavizar la situación plasmada en la Figura 10, la doctoranda hablará con los docentes sobre las actividades y tareas grupales para que faciliten su integración.

<sup>188</sup> Para la realización de la tarea encomendada, la joven será apoyada y guiada personalmente por la doctoranda y a través del correo electrónico.

**Miércoles 25-04-2012**

## 12ª Sesión. Autoestima. Habilidades de comunicación.

Los primeros minutos son utilizados por la menor que desea contar que está contenta. Se habla de temas de amistades y relaciones de pareja. Aprovechamos algunos comentarios surgidos para trabajar las emociones y el autoconocimiento. A través de un listado de pasiones, aspiraciones y aspectos que no tolera, percibimos de nuevo algunas de sus inseguridades y miedos. Vemos que entre sus pasiones se encuentran la música, cantar, los animales y la naturaleza. En las aspiraciones anota el independizarse, tener un trabajo preferiblemente relacionado con la peluquería o el cuidado de animales. Y en aquellos aspectos que no tolera o soporta tiene cabida la mentira, sentirse menospreciada, la soledad, no poder salir con las amigas y tener que hacer muchas veces de pilar en la familia<sup>189</sup>. Dejamos que la alumna se exprese y después incidimos en los pasos positivos que ha dado en un caso concreto sobre el que le hemos aconsejado, y hacemos un sondeo de las repercusiones que le ha traído el enfrentarse a esa situación vivida.

*“Tranquilidad, me sentí muy a gusto, como que valgo más. Temblaba un poco y por dentro me dolía el estómago pero luego estuve muy satisfecha y se solucionó el malentendido”.*

Recuerda sus puntos fuertes y débiles y llega a la conclusión de que pueden modificarse, que no tienen por qué ser inamovibles.

**Miércoles 16-05-2012**

## 15ª Sesión. Habilidades sociales.

Este miércoles, para entrenar las habilidades sociales realizamos un role-playing (dramatización). Las situaciones en las que la alumna debía involucrarse, son las que aparecen en las siguientes líneas.

1. En clase, la profesora te pide que salgas al encerado a presentar un trabajo que te has olvidado en casa. Debes explicarle lo sucedido.
2. Varios compañeros te gastan una broma pesada delante de toda la clase y para que los demás dejen de reírse debes frenar *el juego*.

---

<sup>189</sup> Por ser el pilar de la familia se refiere a nivel anímico, el intentar levantar el ánimo a los padres o al hermano cuando se encuentran desganados o en un estado depresivo.

3. En una asignatura te ha tocado con un grupito en el que no te sientes muy cómoda. El profesor manda hacer un trabajo creativo. Empiezan a hacer un esquema de la idea que tiene el líder pero a ti se te viene en mente algo que podría ser mejor y quieres comunicarlo.

La alumna explica que sólo el pensar en enfrentarse a esos casos le produce un poco de nerviosismo. Repasamos las pautas del estilo comunicativo asertivo y acto seguido pedimos que se meta en el papel para representar los casos que acabamos de exponer.

La sujeto 4 continúa aplicando las pautas que trabaja con la doctoranda y ésta observa el autorregistro que va realizando la menor donde anota qué ocurre, los pasos que ejecuta, cómo valora su actuación y cuál cree que sería el paso siguiente a entrenar.

### **Miércoles 13-06-2012**

19ª Sesión. Asesoramiento/seguimiento en temas de salud. Autoestima.

En esta ocasión, por interés de la sujeto 4, hablamos de hábitos saludables y conductas perjudiciales para el organismo cuando se tienen algunos problemas de salud. La menor tiene un estómago delicado que le provoca bastantes indisposiciones, además de haber pasado en años anteriores por un trastorno alimenticio que ha sido tratado y es controlado por especialistas sanitarios<sup>190</sup>.

Apoyamos y asesoramos a la estudiante basándonos en la información escrita que nos ha cedido uno de los especialistas en materia además de en los conocimientos adquiridos a través de la lectura de diferentes artículos y libros. Es muy importante trabajar a nivel emocional para que sus problemas fisiológicos no le repercutan psicológicamente.

Recurrimos también a datos compartidos por un nutricionista y un monitor deportivo para poder reforzar lo que su médico le prescriba y de esta manera ofrecerle sugerencias que sean beneficiosas para ella.

---

<sup>190</sup> Se mantiene contacto con profesionales del ámbito de la salud que tratan a la menor así como con otros especialistas que colaboran con la doctoranda y la orientadora, transmitiendo información y resolviendo dudas que les son planteadas vía telefónica. Del mismo modo, se notifican cambios o actitudes que se perciben en la menor desde el centro educativo.



**Jueves 14-06-2012**

20ª Sesión. Sesión grupal con dos alumnas del mismo perfil. Experiencias.

Realizamos una sesión grupal, en la biblioteca, en la que intervienen dos alumnas más del mismo perfil<sup>191</sup> que ya han tenido otros encuentros fortuitos<sup>192</sup> con la sujeto 4.

La doctoranda presenta la reunión y guía en momentos puntuales la conversación hacia puntos clave. Después de que las alumnas han comentado cómo se encuentran participando en el estudio, en qué les está beneficiando o si perciben o no diferencias, se introducen otros temas de interés a través de la «bolsa de experiencias».

En una mesa hay un saquito blanco con papeles donde aparecen escritas preguntas que deben ser contestadas después de una reflexión. Cada alumna introduce la mano y extrae uno. Para facilitar su exposición primero deben pensar y posteriormente escribir la respuesta o guión de su respuesta que les va a ayudar a poner en orden las ideas y saber lo que desean transmitir. Realizado este paso una por una leen el papel que les ha tocado y comparten su experiencia al respecto. Las otras que escuchan, sin cortar a la persona que habla, dialogan sobre lo que les cuenta, mostrando su opinión y en ocasiones sus vivencias.

Las cuestiones que han salido al azar y que nos ha dado tiempo de trabajar son:

1. ¿Tenías o tienes alguna dificultad para integrarte con los compañeros o chicos y chicas de tu edad?
2. ¿Cuál es mi mayor problema?
3. ¿Cómo calificarías tu situación actual en lo que se refiere al compañerismo y amistades?

Durante cinco minutos las estudiantes, en silencio, hacen algunas anotaciones en el papel que les toca (ver las tres siguientes tablas de preguntas y respuestas).

**Tabla 55. Actividad «bolsa de experiencias». Sujeto 4.**

Pregunta	¿Tenías o tienes alguna dificultad para integrarte con los compañeros o chicos y chicas de tu edad?
Respuesta	<i>“En el colegio no querían estar conmigo muchas veces, era pequeña y se reían de todo. Luego tuve acoso escolar y ahora no tengo problemas pero no me aceptan todos” (S4).</i>

**Fuente:** Elaboración propia.

<sup>191</sup> Dos alumnas de distinto nivel educativo. Forman parte de la población de esta investigación, siendo chicas que han sufrido acoso escolar en años anteriores.

<sup>192</sup> Encuentros en el patio, en actividades realizadas en el despacho de orientación, en charlas espontáneas con la doctoranda, etc.

La sujeto 4 lee sus anotaciones y verbalmente intenta explicarse y profundizar un poco más. La doctoranda le pregunta en qué percibe que no es aceptada por todos los compañeros. Las otras alumnas también hacen comentarios al respecto.

*“Porque ya sabes que a veces me quedo de última en los grupos o yo noto que en el recreo algunos me miran y hablan en bajo o me parece que cambian de tema como si yo fuese a contar algo.” (S4).*

*“Eso sienta fatal pero de esa gente es mejor pasar, siempre hay algunos así pero júntate con los que no sean de esa manera. En mi clase hay dos que se creen los líderes...y hago como si no existieran, antes me afectaba algún comentario que hacían de mí pero un día mi amiga y yo les dijimos que eran unos niñatos y ahora ¡ni nos importan! (Alumna 1).*

*“Si cambian de tema o te desprecian lo mejor es estar con otros compañeros porque seguro que hay muchos que no son así, ¿no tienes algunos con los que te lleves bien? Yo pensaba qué les pasaba a otros para no querer integrarme, porque me ayudaron a ver que yo no tenía ningún problema. Ahora estoy muy bien” (Alumna 2).*

**Tabla 56. Actividad «bolsa de experiencias». Alumna 1.**

Pregunta	¿Cuál es mi mayor problema?
Respuesta	“Timidez. Nerviosismo” (Alumna 1).

**Fuente:** Elaboración propia.

Antes de que se hable del tema, sólo escuchando la respuesta, las otras dos alumnas se sienten identificadas al asentir gestualmente.

*“Veo que a todas os resulta algo familiar por lo que conozco de vosotras y porque estáis asintiendo ante esa respuesta, mi pregunta es, ¿timidez y nerviosismo en qué situaciones, ante qué somos tímidas y nos ponemos nerviosas como para que pueda considerarse como un problema de tal magnitud?” (Doctoranda).*

*“Aunque mejoré mucho, lo pueden decir muchas personas, yo sigo siendo muy tímida pero ahora no me quedo callada o apartada, pero por dentro siento timidez, o digo las cosas pero me pongo roja, como noto que estoy ahora. Pero antes casi no daría hablado y ahora sí (...) y estas cosas son las que me siguen poniendo nerviosa, no todas pero igual lo noto sólo yo” (Alumna 2).*

*“A mí hay muchas cosas que me dan vergüenza (...) sobre todo hacer algo o decir algo y que me estén mirando, si me equivoco, hablar con algún chico, no me da*

*nerviosismo como a ti, pero al hacerlo me da cosa, siento vergüenza (...) pero también he mejorado muchísimo, antes casi no miraba a la cara si me gustaba un chico (...) y lloraba en casa si alguien se burlaba de mí, ahora no me hace gracia pero no es ni parecido, y los demás lo notan” (Alumna 1).*

*“Yo igual que vosotras, mejoré mucho pero todavía puedo mejorar mucho más y lo estoy intentando (...) como soy tímida no me ayuda a la hora de hablar con la gente, de acercarme, de hacer gracias y caer simpática (...) pero lo voy haciendo, sólo que mi timidez hace que lo pase un poco peor que otras personas (...) también analizo mucho todo (...) me preocupo demasiado (...) por eso tengo nerviosismo, en las situaciones en las que no sé cómo hacer o noto que no encajo bien me dan nerviosismo, siento dolor de estómago o náuseas y también me pongo roja, ¡Eso es lo peor que existe!, porque así todo el mundo mira para ti y sabe que lo estás pasando mal.” (S4).*

Seguimos un rato hablando de la timidez, de cómo se encontraban hace un año y cómo están ahora, si la timidez que describen es la misma o se ha producido alguna diferencia. Intentamos reconducir hacia la pregunta que le ha tocado a la alumna 2.

**Tabla 57. Actividad «bolsa de experiencias». Alumna 2.**

Pregunta	¿Cómo calificarías tu situación actual en lo que se refiere al compañerismo y amistades?
Respuesta	<i>“Muy bien. Estoy muy contenta con los compañeros de clase y tengo unas amigas buenísimas” (Alumna 2).</i>

**Fuente:** Elaboración propia.

La alumna 2 se muestra muy animada y no duda en exteriorizar esos sentimientos.

*“Tengo tres amigas que son como hermanas, estamos siempre juntas, nos apoyamos en todo, no cuentan los secretos, si estás mal siguen a tu lado (...) En clase muy bien, una de mis amigas es de mi clase, las otras de fuera del instituto pero andamos todas juntas. En clase me hablo con todo el mundo” (Alumna 2).*

*“Yo también tengo buenas amigas lo que pasa es que a veces creo que estoy un poco de lado o que yo no les importo tanto como entre ellas (...) pero luego otros días veo que sí les importo” (S4).*

El discurso de la sujeto 4 es cortado por la alumna 2 que le ofrece presentarle a sus amigas y que se una con ellas en el recreo. Las estudiantes dedican unos minutos más a charlar

sobre la posibilidad de quedar las tres en las horas libres y finalmente quedan en seguir hablando y pasar un rato juntas en el próximo recreo.

A los tres minutos de finalizar la sesión la doctoranda les pide que elijan un par de sentimientos que representen los últimos días vividos y otro para la sesión realizada.

a) Sentimientos/emociones vividos en los últimos días:

*“Alegría, un poco de nerviosismo y motivación” (S4).*

*“Cansancio, agobio y felicidad por la llegada de las vacaciones” (Alumna 1).*

*“Nerviosismo, alegría y tristeza porque algunas amigas se marchan de Santiago en verano” (Alumna 2).*

b) Sentimientos/emociones vividos en la sesión grupal:

*“Muy contenta, a gusto, al principio un poco de vergüenza” (S4).*

*“Tranquilidad, compañerismo, alegría, interés, cariño” (Alumna 1).*

*“Sensación de amistad sin conocernos mucho, alegría, algo de pena al recordar o escuchar cómo sigue habiendo personas que se meten con otras, respeto, cercanía” (Alumna 2).*

**2013**

**Martes 26-03-2013**

4ª Sesión. Temas académicos. Motivación. Intereses profesionales.

En esta ocasión está presente la orientadora del instituto. Por la trayectoria de la alumna y su situación, nos parece importante hablar tranquilamente con ella sobre sus metas y seguir motivándola de cara al aprendizaje.

La orientadora le invita a esforzarse en el curso actual brindándole, de nuevo, apoyo en lo que respecta a la puesta en práctica de las diferentes técnicas de estudio. Ante los resultados negativos que obtiene académicamente, lo primero que queremos es ayudarle a que identifique cuales son los factores personales que están contribuyendo a su desmotivación. La menor reconoce no dedicar el tiempo necesario a las asignaturas, utilizando como justificación la dificultad que tienen para ella y el ambiente tenso que suele haber en su hogar. Ante nuestros planteamientos afirma que se deja llevar por una serie de pensamientos y emociones negativas como: no ser capaz de estudiar tantos temas, que es demasiado complicado para ella, que no se

le da bien estudiar. Y cuando acude a un examen, de antemano, si sabe o piensa que no ha estudiado lo suficiente tiene la impresión de que no lo va a superar.

Dentro de los factores personales también estarían el estilo de aprendizaje y la ansiedad que sufre en algunos periodos temporales.

A continuación, después de entregarle y leer una síntesis de unas pautas (ver Anexo 7) sobre maneras de afrontamiento favorecedoras de la motivación por aprender<sup>193</sup>, hablamos sobre sus metas, sobre lo que le gustaría hacer en un futuro, si ha cambiado de ideas y de la necesidad de esforzarse y ser positiva luchando siempre por lo que quiere, debiendo saber hacer frente a las dificultades y no excusarse para no hacer nada o darse por vencida.

La alumna queda en elaborar un resumen, dibujo, esquema o gráfico en el que muestre cómo se ve ahora, cómo le gustaría verse en unos años y aquello que piensa que puede hacer para conseguirlo.

## Martes 2-04-2013

### 5ª Sesión. Autoconocimiento.

La estudiante nada más entrar en el despacho nos entrega el resumen solicitado en la sesión anterior. En su caso ha realizado en una cartulina un dibujo sencillo a base de líneas básicas y ha anotado unas frases en una cuartilla.

Ha dividido la cartulina por la mitad, en el lado de la izquierda en letras mayúsculas aparece escrita la palabra *ahora* y en la parte de la derecha la palabra *después*.

En el momento actual se ha dibujado en su casa, concretamente sentada alrededor de una mesa con su madre y hermano. En el dibujo pone flechas que señalan una serie de zonas acompañadas por unas palabras: “*limpiar loza, ayudar en la comida, recoger platos*” y al lado de la mesa una pila de libros con la palabra “*estudiar*”. Si observamos la zona de la derecha donde ha mirado hacia el futuro, la escena es totalmente diferente. Aparece el exterior de una casa con jardín y ella está con dos amigas. Al fondo sitúa a un perro con una pelota. En esta ocasión también llama la atención hacia algunos aspectos mediante un par de flechas con las palabras: “*Amigas, ropa moderna, perro, flores*”.

Las anotaciones que aparecen en la cuartilla son las siguientes:

---

<sup>193</sup> Formas alternativas de pensar y afrontar las dificultades, buscar qué valor positivo tiene aprender lo que se va a estudiar, afrontar el estudio como un desafío que puede ser positivo, controlar el nerviosismo, planificar pasos que ayuden a comprender y resolver los problemas, disfrutar del progreso logrado, etc.

**AHORA:**

*“Ahora estoy en casa con mis padres y mi hermano y tengo que hacer muchas cosas en casa. Limpiar, ayudar haciendo la comida, colocar la mesa, barrer el suelo, a veces hacer las camas. Además tengo que estudiar porque voy al instituto. No me va muy bien pero sé que voy a aprobar y formarme para un trabajo. Me veo con poco tiempo libre porque no puedo salir con las amigas o ir a alguna fiesta sola, si me dejan tiene que venir mi hermano y no es lo mismo, no tengo libertad, ni puedo regresar cuando lo hacen las demás, yo voy mucho antes. No soy muy moderna porque no puedo comprar mucha ropa y me la va dando mi prima, cuando la tenga será diferente, me verá más guapa”.*

**DESPUÉS:**

*“Aunque vaya a visitar a mis padres viviré yo sola, me gustaría en una casa pero supongo que tendré que empezar viviendo en un piso con alguna amiga para que salga más barato. Me gustaría que sucediera pronto. Tendré un perro viviendo conmigo y no en la casa de la aldea. Podrán venir mis amigas a visitarme y pasar el fin de semana o alguna noche. Me compraré ropa y podré vestir como me guste más. Tendré novio, uno que me quiera y esté enamorado y no me engañe. Tendré un trabajo bueno, que me llegue para vivir tranquila y cantaré en una orquesta”.*

La sujeto 4 después de mostrar los dibujos lee despacio lo que ha escrito. Esperamos a que termine y se profundiza más en lo que ve actualmente y en lo que desea para un futuro. La hacemos reflexionar sobre algunas cuestiones y debatimos sobre la consecución de los sueños, la creación de metas que no se basen en la utopía, las aspiraciones personales, lo que cada uno precisa para ser feliz y los pasos que debe dar para conseguir ese *después*. Le comentamos también que extrañamos en ese relato la falta de una profesión definida, el no verse como veterinaria o peluquera como comentaba en otras ocasiones y hablamos sobre sus prioridades, deseos y su creencia de poder lograrlo y cómo.

**Martes 23-04-2013****8ª Sesión. Seguridad en uno mismo. Asesoramiento.**

Esta sesión la dedicamos a la autoconfianza, la seguridad en uno mismo, aspectos trabajados directa e indirectamente de manera continua. Además de recordar que la mayoría de las inseguridades están asociadas a una baja autoestima, del miedo exagerado a quedar mal o a hacer el ridículo, a no ser aceptados, planteamos hacer una actividad consistente en elegir dos de nuestros puntos débiles y darle la vuelta, es decir, ver también lo positivo que nos pueden



aportar esas debilidades. Consensuando con la doctoranda, la adolescente elige como puntos débiles la timidez y el miedo a hacer el ridículo.

En su caso es consciente de que el lado positivo sería el siguiente:

1. Ser tímida: *“eso me sirve para ser precavida y no actuar a lo loco. Los tímidos somos más sensibles, más especiales, pero de manera positiva”*.
2. Miedo a hacer el ridículo: *“ya no lo tengo tanto porque todos aprendemos de los errores pero sirve para pensar las cosas antes de actuar, como la timidez, para ser más reflexivos”*.

Ponemos ejemplos de cómo actuarían personas que, aparentemente, no tienen ningún grado de timidez y otras que son tímidas en determinadas situaciones, pensamos los pros y los contras.

Nos paramos a decir qué es lo que nos permite tener confianza en uno mismo y el sentimiento que se desprende de esa emoción. La sujeto 4 señala que la autoconfianza sirve para plantar cara a los problemas, a defenderse, expresarse, decir lo que uno quiere y no quiere, y ser uno mismo, sin dejarse influenciar por los demás.

Analizamos el progreso dado por la menor y recordamos un par de proyectos de superación personal que se han trabajado con ella<sup>194</sup> (ver Tabla 58) uno en el curso anterior y otro que se está reforzando en la actualidad.

**Tabla 58. Ejemplos de proyectos de superación personal de la sujeto 4.**

Proyecto de superación personal	Proyecto de superación personal
<p><b>Meta:</b> superar la timidez</p> <p><b>Tareas para conseguirlo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Saludar a la gente que conozca.</li> <li>▪ Unirse a algún grupo en el recreo.</li> <li>▪ Iniciar conversaciones.</li> <li>▪ Hacer preguntas al profesor.</li> </ul>	<p><b>Meta:</b> decir lo que sentimos</p> <p><b>Tareas para conseguirlo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escuchar lo que dicen sin asentir cuando no se está de acuerdo.</li> <li>▪ Decir “no me parece del todo adecuado”, “yo no lo percibo así”, etc.</li> <li>▪ Hacer otras sugerencias para ser llevadas a cabo.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia.

Fijamos nuestra atención en el proyecto cuya meta es decir lo que sentimos, por ser el que estamos trabajando actualmente y nos adentramos en lo que supone la primera tarea acordada, si le ha costado, cómo la ha puesto en práctica y en qué casos lo ha hecho, si ha apreciado que su actuación produce algún cambio por pequeño que sea en los demás, etc.

<sup>194</sup> En los proyectos de superación personal el alumnado pasa de una tarea a otra de manera progresiva, cuando la doctoranda evalúa que ya pueden dar un paso más.



**Martes 14-05-2013**

11ª Sesión. Sesión grupal con otra profesional del ámbito educativo. Superación personal.

Avisamos a la alumna de que el encuentro se produciría en la sala destinada a las reuniones con los familiares del alumnado. También se le comunica con antelación que va a conocer a otra profesional de la educación externa al IES que desea compartir con ella una experiencia personal.

Agradecemos a la adulta su colaboración y después de las presentaciones le cuenta a la joven una vivencia personal muy dura que experimentó a los doce años. Sin tapujos narra momentos delicados por los que tuvo que pasar y cómo en lugar de recibir el apoyo de sus compañeros se convirtió en objeto de burlas.

La sujeto 4 se identifica en algunos comentarios y comparten sensaciones, opiniones y vivencias. Le formula preguntas a la adulta, se asombra de la fuerza y valentía que tuvo, recibe consejos sobre cómo puede actuar y lo que a ella le ayudó mucho y transmite una situación muy negativa con el mensaje de que cualquier obstáculo puede superarse.

La menor le dedica unas palabras en las que se percibe una inyección de vitalidad:

*“Siento mucho por lo que has pasado, tuvo que ser durísimo, pero me da fuerzas, veo que me quejo por tonterías y saber que estás ahora tan bien me da mucha energía. Gracias”.*

Ambas se hacen preguntas, se responden con naturalidad y cariño e intercambian los correos electrónicos para estar en contacto.

**Martes 28-05-2013**

13ª Sesión. Resolución de conflictos. Búsqueda de alternativas. Modelado.

Para motivar a la sujeto 4 a la puesta en práctica de algunas conductas que se trabajan con ella y de este modo seguir aprendiendo y ensayando cómo actuar ante determinadas situaciones, se cuenta con la colaboración de otra alumna mediadora del instituto que va a realizar el correspondiente modelado<sup>195</sup>. El primer paso consiste en la exposición de la conducta por parte de la mediadora y la observación de la alumna. En segundo lugar, en base al análisis

---

<sup>195</sup> Técnica empleada, entre otras, para aprender e incitar nuevas formas de actuar y comportarse cuyos pasos son la exposición y observación de la conducta, la adquisición de la misma y por último, la imitación. La mediadora hará de modelo exponiendo la conducta a adquirir.

de lo observado, se busca la adquisición de la habilidad mostrada. Finalmente pedimos a la sujeto 4 que realice la imitación.

Por el interés de la joven objeto de investigación, nos centramos en exponer la habilidad a modelar en las siguientes situaciones simuladas:

1. Dar una queja

- Vas a una cafetería, pides un refresco frío y te lo dan del tiempo.
- Estás en clase queriendo atender al profesor que está diciendo preguntas del examen pero el compañero de al lado hace mucho jaleo y no te deja escuchar.

2. Pedir un favor

- Has estado enferma unos días y necesitas que alguien te preste los apuntes y te diga lo que se ha dado en clase.
- No has entendido la explicación de tu profesora y quieres pedirle que vuelva a hacerlo.

La alumna se muestra animada, cuenta sus progresos y explica cómo reacciona en el día a día en circunstancias similares a las que se han modelado. La doctoranda sugiere que recuerde uno de esos momentos, aquel que se haya producido más recientemente y lo comunique. La sujeto 4 recuerda una queja que le hizo a su madre por tener que quedarse en casa con ella en lugar de salir un rato con la vecina. Se le pregunta qué palabras y/o actitudes le ha dirigido a su madre, qué le respondió su progenitora, cómo cree que se sintió y las emociones que experimentó ella misma. La reflexión termina con dos interrogantes más: ¿consideras que has actuado bien?, y ¿crees que te ha respondido de manera adecuada?

La estudiante confiesa que son preguntas que se las suele plantear cuando se enfrenta a alguien de manera constructiva, mientras que en años anteriores esos planteamientos eran *destructivos* al convertirse en reincidentes y llegar a agobiarla, creándole ansiedad.

## **Martes 18-06-2013**

### **16ª Sesión. Habilidades sociales. Ruptura de dependencia de las amistades.**

Exponemos lo que es la dependencia emocional apoyándonos en la lectura de un caso que utiliza Galindo (2003:218) (ver Anexo 8). En él se presenta la historia de una chica llamada Sara que conoce y se enamora de César y como consecuencia, pasa progresivamente por diferentes emociones.

Observamos el círculo vicioso de las emociones en el que podemos vernos envueltos al igual que la protagonista del relato. Desde la necesidad de reconocimiento y complacer, la culpa, el resentimiento, hasta la venganza inconsciente.

La sujeto 4 lee las alternativas que el autor propone para controlar la dependencia afectiva en la pareja y centramos el interés en las diez creencias que, para Ellis y Lange (1995), nos mantienen dependientes de los demás:

1. Preocuparse demasiado de lo que otros opinen de uno.
2. Pensar que no podemos cometer errores porque sería una catástrofe.
3. Frustrarnos cuando las personas y las cosas no son como uno quiere.
4. Culpar a alguien si sucede cualquiera de los tres primeros hechos expuestos.
5. Creer que todo saldrá mejor si uno se obsesiona con algo que va a suceder pronto o en cómo piensa alguien sobre nosotros.
6. Tener que encontrar ya mismo la solución ideal para cada cosa.
7. Percibir que lo más fácil es evitar las responsabilidades y situaciones difíciles.
8. Creer que si nos mantenemos al margen de las cosas nunca seremos desgraciados.
9. Opinar que lo vivido en el pasado o las desgracias sufridas es lo que nos lleva a actuar de la manera en que lo hacemos.
10. Pensar que cuando aparecen personas o malas situaciones siempre nos tocan a nosotros.

Se debate sobre las creencias que acaban de exponerse. La joven transmite que, si bien no se identifica con casi ninguna por no estar de acuerdo con ellas, sí reconoce que la primera de ellas -preocuparse demasiado de lo que otros opinen de uno- ha ocupado un lugar importante en su vida y, por otra parte, la última -pensar que cuando aparecen personas o malas situaciones siempre nos tocan a nosotros- sí ha llegado a repetírsela en años anteriores con bastante frecuencia.

### **Martes 1-10-2013**

18ª Sesión. Asesoramiento sobre los peligros de las redes sociales.

En esta sesión retomamos el contacto presencial<sup>196</sup> y con la asistencia de la orientadora centramos nuestro interés en alguno de los peligros a los que están expuestos los usuarios de las redes sociales<sup>197</sup>, especialmente los menores de edad. Damos una serie de pautas para reconocer y evitar el ciberbullying, sexting y grooming<sup>198</sup>. Hablamos de los abusos que pueden

---

<sup>196</sup> Por correo electrónico se mantuvo contacto periódico.

<sup>197</sup> La alumna en diferentes ocasiones hace comentarios o nos comunica datos que nos han hecho considerar que es importante que sea asesorada en lo que respecta a algunos de los peligros que rodean al uso de las redes sociales.

<sup>198</sup> Ciberbullying: Acoso a través de las redes sociales. Sexting: Envío de fotos y vídeos con contenido sexual. Grooming: Conducta realizada por un adulto en la que engatusa a un menor de edad para ganarse su confianza y, en la mayoría de los casos, conseguir fotos y material para satisfacer sus deseos sexuales.

llegar a cometerse y cómo pueden ser evitados, así como qué debe hacerse si sospechamos que estamos siendo engañados, manipulados o extorsionados.

Hacemos mucho hincapié en no compartir información personal, no enviar fotos ni videos, no creer a la persona que esté tras la pantalla, algo que concebimos como muy importante sobre todo debido a la inocencia de la sujeto 4. Contamos casos reales de personas que creían estar manteniendo una relación con alguien que resultó no existir. Mostramos noticias de prensa de casos sucedidos en España (ver Anexo 9), los leemos y compartimos opiniones. La alumna nos cuenta algún caso que le han contado, e incluso nos habla de algunos chicos que ha conocido, mostrándonos unas conversaciones grabadas sobre las que le hemos ido asesorando con anterioridad.

Intentamos que, mediante la narración de una serie de historias la alumna se ponga en la piel de esos protagonistas -empatía y aprendizaje vicario- y se sensibilice dando su opinión al respecto. Se habla de los derechos de las personas, de la protección de datos y la conversación deriva en los motivos que pueden llevar a que una persona dañe a otra publicando información real o trucada que le haga daño.

Incidimos en no citarse con alguien que no conozcamos personalmente y en caso de hacerlo no acudir solos al encuentro. Hacemos un sondeo sobre lo que la alumna piensa de las relaciones a distancia, el contacto con desconocidos, las pretensiones de los que recurren a los lugares online de búsqueda de pareja, etc.

### **Miércoles 6-11-2013**

21ª Sesión. Empatía. Relación entre emociones y pensamientos.

Queremos que la alumna siga siendo consciente de la relación existente entre los pensamientos y las emociones, sobre cómo éstas suelen ir acompañadas de determinadas formas de pensar o valorar un suceso. Para ello involucramos a la sujeto 4 en un ejercicio en el que debe intentar visualizar la situación y ponerse en el lugar del protagonista, teniendo que relacionar la emoción con las maneras de pensar que se describen.

**Situación:** María tiene una discusión con su mejor amiga porque no quiere ir con ella a ver una película.

**Emociones:** enfado, tristeza, inquietud.

**Formas de pensar:**

- *“No quiere quedar conmigo porque se ha cansado de mí, tendrá otra mejor amiga”.*
- *“Cuando me pida que haga algo por ella, haré lo mismo”.*

- *“¿Qué le pasa?, ¿y si ahora ya no quiere quedar conmigo?, ¿qué le he hecho yo?”.*

La alumna señala que con la primera forma de pensar se correspondería la tristeza, con la segunda el enfado y con la última, la inquietud. Antes de pasar a otra actividad charlamos sobre lo que sentimos al experimentar esas emociones, cómo reaccionamos y si suelen ser recurrentes en su vida.

*“Estar enfadada es horroroso, yo no tengo ganas de hacer nada porque no me puedo centrar, no paras de pensar en el motivo del enfado y eso no ayuda, aunque a mí se me pasa pronto si hacen las paces conmigo o piden disculpas (...) con la tristeza estás desanimada de todo, ahí no tienes ganas de hacer nada o prefieres estar sola, sin que te molesten, sin relacionarte, no quieres nada (...) la inquietud (...) ¿como una obsesión? (...) preguntarse esas cosas a una misma pueden volverte loca”.*

*“Antes estaba bastantes veces triste, ahora mucho mejor, sí me enfado en casa pero más que enfado es agobio y a veces con mis amigas sí puedo sentir mucha inquietud pero aprendí a que no es bueno (...) porque no es buscar una solución, es mejor hacerse sólo una pregunta y buscar alternativas pero no hacerte mil y seguir mareándote sin hablar con la amiga para que te saque de dudas”.*

En la siguiente tarea se presenta una situación con tres opciones en las que la alumna debe señalar qué puede estar pensando la protagonista de dicha situación para sentir la emoción que se cita.

**Situación:** el chico con el que llevas tonteando un tiempo te dice que no le gustas y no quiere salir contigo.

- ¿Qué debería pensar para sentir tristeza?
- ¿Qué debería pensar para sentir ansiedad?
- ¿Qué debería pensar para sentir tranquilidad?

La sujeto 4 considera que el pensamiento que va asociado a la tristeza sería el creer que no es suficiente para él, que ha estado jugando con ella porque se aburría o el motivo que fuese, para reírse, que no es lo suficientemente guapa, etc. Para la ansiedad, pensar que le va a pasar con otros chicos y que pueden reírse de ella, creer que no va a conseguir una pareja que la respete. Para sentir tranquilidad los pensamientos irían encaminados a quitar importancia a la situación, saber que aunque a ese chico no le guste hay otros que sí van a valorarla o decirse a

una misma que si después de ese tiempo tonteando, él no quiere nada con ella será porque no es el novio que se merece.

### Miércoles 27-11-2013

23ª Sesión. Sesión «relax». Desconexión de los problemas.

En esta ocasión, debido al cansancio derivado de los exámenes y trabajos académicos así como de algunos temas personales, decidimos tener una «sesión relax» para desconectar un poco de todo. En el despacho de orientación, sentadas en los sofás charlamos de cualquier tema alegremente, contamos anécdotas, curiosidades, hablamos de viajes, la celebración navideña y ponemos música para disfrutar unos minutos de distintos estilos musicales comentando qué nos pide el cuerpo con cada canción, qué nos transmite la melodía, si nos gusta o nos desagrada, si lo solemos escuchar, si no lo escucharíamos y por qué, etc.

## 2014

### Jueves 2-01-2014

3ª Sesión. Autoestima. Imagen corporal. Refuerzo positivo.

Se dialoga sobre la importancia de hacer amigos al suponer que el apoyo emocional es necesario para encontrarnos mejor con nosotros mismos y con los demás. Como complemento a nuestro discurso observamos y leemos las ventajas e inconvenientes de poseer amistades señaladas por Martín Hernández (2000) en la tabla que presentamos a continuación.

**Tabla 59. Ventajas e inconvenientes de tener o no tener amigos.**

Si haces amigos/as encontrarás las siguientes Ventajas:	Si no haces amigos/as encontrarás los siguientes Inconvenientes:
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contarás con personas con las que dialogar y compartir cosas y sentimientos agradables y desagradables.</li> <li>▪ Encontrarás a gente a la que poder acudir cuando tengas problemas.</li> <li>▪ Tendrás gente con la que te gustaría salir, divertirse y compartir tu tiempo de ocio.</li> <li>▪ Te enriquecerás con las experiencias vividas conjuntamente.</li> <li>▪ Te sentirás querido y valorado; aumenta con ello tu autoestima.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Te encontrarás solo y no podrás hablar ni compartir cosas, ni expresar tu alegría o tristeza.</li> <li>▪ No encontrarás a gente a la que acudir cuando tengas problemas y tú solo no los podrás resolver.</li> <li>▪ No tendrás gente con la que salir, y no podrás divertirse, ni compartir hobbies.</li> <li>▪ Te empobrecerás ya que no tendrás con quien compartir las cosas que te ocurren día a día.</li> <li>▪ No contarás con personas que te aprecien, valoren y puedan decirte con cariño aquello que debes mejorar; disminuye tu autoestima.</li> </ul>

**Fuente:** Martín Hernández (2000:150).



Analizadas las ventajas e inconvenientes, nos centramos en cómo se puede iniciar y mantener una amistad. Anotamos las aportaciones realizadas por la alumna y añadimos otras. Partimos de la premisa de que no es complicado hacer amigos si no saber mantenerlos, hablando de nuevo del papel que juegan las habilidades socioemocionales.

Como pautas para iniciar una amistad la alumna propone buscar a alguien que de oídas sepa que es *buena persona*, lo que para ella se traduce en no meterse con los demás. Conocer algo de ella para poder iniciar una conversación, dirigirse hacia ella en el momento que se crea oportuno, saludarle presentándose y preguntarle su nombre. Una vez ha sucedido esto, hablaría de los estudios -qué curso hace, cómo le va, qué asignaturas le gustan, hobbies, exámenes, etc.- o de otro tema que sea actual, de algo que haya sucedido.

La alumna explica que a ella no le resulta difícil dar este paso si es una persona que no conoce de nada, a pesar de la timidez. A la hora de mantener la amistad explica que depende de ambas partes pero que uno mismo puede hacer bastante por conservarla siendo lo principal mantener contacto con frecuencia, expresar lo que sientes y lo que deseas, decirle las cosas positivas y negativas con tacto, ser sincera, ofrecer apoyo cuando lo necesite y no darle la espalda. Concluimos exponiendo la implicación que supone tener un amigo y las diferencias entre amistad y compañerismo.

## Jueves 16-01-2014

5ª Sesión. Mediación con dos compañeras del aula.

Para ayudar a la sujeto 4 a solucionar un malentendido con dos compañeras del aula, valoramos como positiva la realización de una reunión con todas las implicadas para aclarar la situación, llegar a un consenso y volver a la normalidad.

Con el previo consentimiento de las tres estudiantes, orientadora y doctoranda nos reunimos en el despacho de orientación con las alumnas, estando presente, los primeros minutos, el tutor. Éste expone el ambiente que percibe en clase entre las jóvenes: *“de llevarse muy bien ahora veo miradas resentidas, cuchicheos y algunas veces le dan la espalda”*. Deseando que solucionen las posibles discrepancias, se retira del despacho para que las jóvenes no se sientan cohibidas.

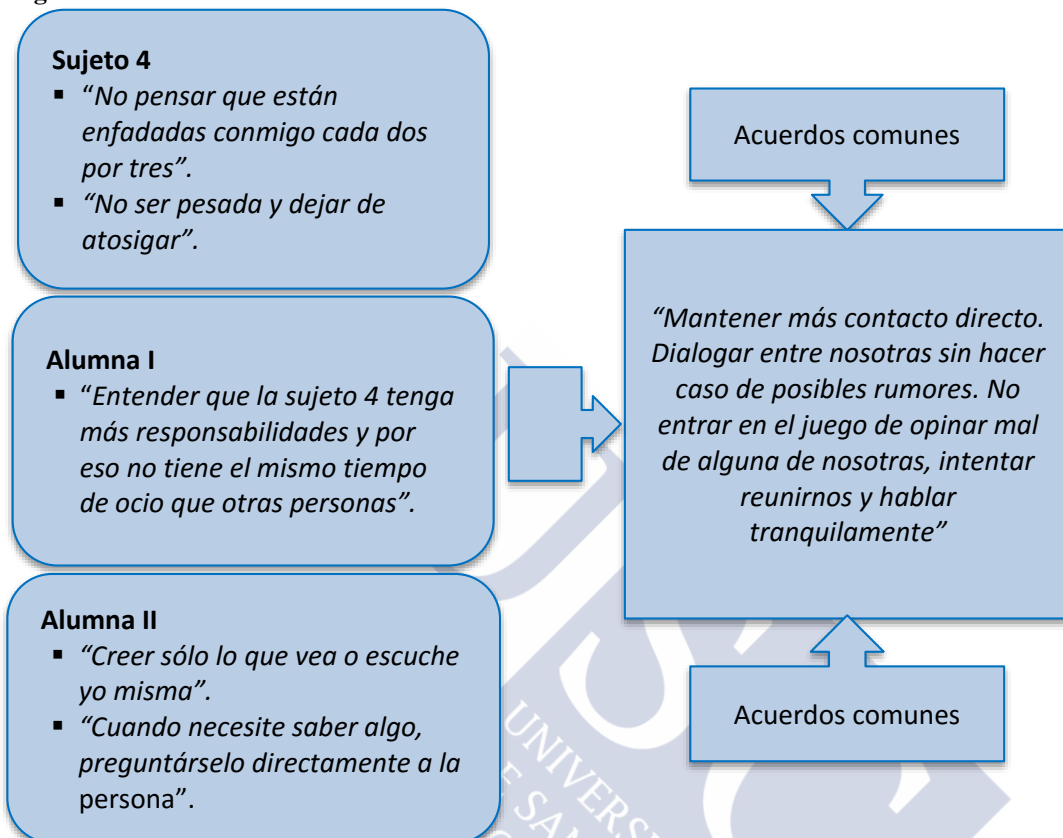
Antes de darles paso, exponemos unas normas básicas de comunicación y sin más preámbulos pedimos a las chicas que nos cuenten el o los motivos por los que están en la situación actual. Analizamos lo que van exponiendo, el origen del conflicto, la interpretación que hace cada una de ellas, los sentimientos, las reacciones, los deseos y las posibilidades de volver a encontrarse bien como compañeras (ver Figura 11).

A medida que avanza la sesión se nota un clima más distendido, las alumnas se sienten más cómodas y se expresan con más claridad y sinceridad. Ponen nombre a las emociones que sienten y piden disculpas por acciones que pudieran ser molestas para alguna de ellas. Se llega



a unos acuerdos que son escritos, firmados y entregados al tutor. Aunque nos parece que han solucionado con éxito su conflicto, les informamos de que haremos un seguimiento de su relación, pudiendo ser citadas en algún otro momento.

**Figura 11. Acuerdos establecidos entre las alumnas.**



**Fuente:** Elaboración propia.

## Jueves 5-02-2014

### 8ª Sesión. Sesión grupal con la madre. Mejoras.

Se produce un encuentro con la madre de la sujeto 4. La alumna se incorpora a la reunión quince minutos más tarde para que podamos dialogar antes en privado con su progenitora. Conocemos, por palabras de la madre, cómo está la situación en casa entre los miembros de la familia y cómo percibe a su hija de ánimo y actitudes. La adulta reconoce que determinados problemas personales del matrimonio pueden afectar al estado anímico de la menor. Cuando ésta se incorpora todos compartimos la sensación que tenemos sobre la evolución de la alumna. Además se habla de temas de salud, algunos aspectos privados y del posible futuro que depara a la joven. La madre nos enseña diferentes papeles médicos que hacen alusión a algunas enfermedades psicosomáticas y orgánicas tanto de ella como de sus hijos. Tras darle algunos consejos y ánimos, dirigimos la conversación cara al futuro de la menor, centrando el interés en las alternativas que se le presentan en el próximo curso académico. La alumna desea

continuar en la ESO pero incorporándose al Aula de Atención a la Diversidad<sup>199</sup> donde los contenidos son adaptados a las posibilidades de cada estudiante. La orientadora ve factible esta opción y comenta que va a incorporar a la sujeto 4 al listado de propuestas de candidatos, que será consensuado con el resto del profesorado.

## Martes 15-04-2014

### 11ª Sesión. Autoestima. Fortalecimiento personal.

Nos reunimos con seis alumnos, entre los que se encuentra la sujeto 4. En el grupo están mezclados chicos y chicas de ambos perfiles de la investigación<sup>200</sup> que por horario podían ausentarse de la asignatura que tenían en ese momento.

En esta ocasión nos desplazamos a la zona verde del patio y, allí sentados, la doctoranda comenta que se van a realizar algunas dinámicas. Debido al tiempo disponible y previendo que no vamos a poder realizar más de una o dos dinámicas, se les ofrece la opción de elegir la actividad por la que quieren empezar. Se les dice los títulos y una explicación muy breve (ver Anexo 10):

1. «Las palabras».
2. «Mis síntomas».
3. «Dominó de emociones».
4. «Algo personal».

Por votación, la mayoría elige las «palabras». En una urna de plástico tienen rectángulos de cartulina de diferentes colores. En cada uno de ellos hay una palabra escrita, debiendo elegir uno, desdoblarlo y mirar qué les ha tocado. La leen en alto y acto seguido deben compartir con los demás alguna vivencia o algo que sea importante para ellos, siempre relacionado con dicha palabra.

Las palabras que aparecen a continuación son las que han sido elegidas al azar por los alumnos, al lado escribimos cuál le ha tocado a la sujeto 4 y en los demás casos si es hombre o mujer y el perfil al que se corresponden.

- **Desengaño** (Sujeto 4)
- **Preocupación** (Chico. Perfil I).
- **Aislamiento** (Chica. Perfil I).
- **Miedo** (Chica. Perfil II)

<sup>199</sup> Aula en la que estudia un número reducido de alumnado, teniendo los objetivos y contenidos adaptados.

<sup>200</sup> Perfil I: conducta disruptiva. Perfil II: víctimas de acoso escolar.

- **Tranquilidad** (Chico. Perfil II)
- **Autocontrol** (Chica. Perfil II).

El alumnado permanece sentado en círculo y deben estar en silencio mientras la persona lee su palabra, cuenta su experiencia y responde a la pregunta de la doctoranda.

▪ **Desengaño:**

*“Hace años cuando me enteré de que una amiga que tenía desde pequeña, hablaba mal de mí a mis espaldas...y por delante hacía como que eran los demás, diciendo que ella siempre me defendía. Me lo creí todo” (S4).*

*“¿Cómo terminó todo?, ¿la has perdonado?” (Doctoranda).*

*“Lo pasé muy mal, al principio me costó creerlo, lloré, le dije de todo (...) quedamos mal entre nosotras, ella intentó pedirme perdón, casi lo hago pero después me di cuenta de que seguía hablando mal de más personas (...) no quería andar sola pero la dejé de lado. No la perdoné del todo pero no siento nada malo hacia ella” (S4).*

▪ **Preocupación:**

*“Por la salud de mi padre. Está un poco mal y yo antes no ayudaba mucho a que estuviera bien” (Chico. Perfil I).*

*“¿De qué manera no ayudabas?, ¿a qué te refieres?” (Doctoranda).*

*“Con mi comportamiento. Hice muchas animaladas y en el momento me daba igual como se encontrara...ahora no, ahora sé lo que se puede hacer y lo que no está bien. Nunca quise hacerle daño pero (se emociona) está claro que se lo hice” (Chico. Perfil 1).*

Antes de pasar a la siguiente palabra, la doctoranda hace mención al orgullo que siente el padre del chico por el cambio que éste ha dado.

▪ **Aislamiento:**

*“Tuve una racha en la que me sentía mejor sola. Prefería quedarme en casa, estaba muy desfasada (...) no me caía bien nadie, creo que no los soportaba porque me rayaban la cabeza y me ponía agresiva por todo” (Chica. Perfil I).*

*“¿En esa etapa, te aislabas porque realmente la gente te molestaba o porque tú tenías algún problema que no sabías bien cómo afrontar? (Doctoranda).*

*“Bueno, como sabes más bien nadie me soportaba a mí (...) era muy loca, agresiva, se me iba la cabeza por todo. El problema lo tenía yo y aunque me aislé (...) es cierto que algunos amigos que tenía al no conseguir ayudarme en esos momentos me dejaron por perdida” (Chica. Perfil I).*

*“¿Y ahora tienes otros amigos, o has vuelto a reavivar esas amistades?”*  
(Doctoranda).

*“¡Son los mismos!, nunca me dieron de lado, ya sabes lo mucho que hicieron por mí -dirigiéndose a la doctoranda- y por eso los quiero muchísimo y ahora intento demostrarlo (...) antes yo tampoco sería amiga mía (risas)”* (Chica. Perfil I).

#### ▪ Miedo:

La alumna receptora de la palabra *miedo* tarda unos diez minutos en decir algo. Se siente un poco cohibida. La doctoranda le anima a participar. Espontáneamente los demás le aplauden y ruborizada comienza a hablar.

*“Hay bastantes días en los que pasé miedo pero tampoco quiero parecer una miedica porque no lo soy (...) uno de los días que peor lo pasé fue hace años cuando era acosada en el colegio y una niña me empujó, caí al suelo (...) yo sólo lloraba y todos se reían, hasta me escupieron (...) me da hasta vergüenza contarlo y recordarlo aunque ya sé que no tengo que sentir eso (...) estuve mucho tiempo con miedo por si me volvían a hacer algo peor”* (Chica. Perfil II).

*“¿Cómo se frenó la situación de acoso y cómo estás ahora mismo?”*  
(Doctoranda).

*“Ahora estoy muy bien, me sé defender, antes no lo hacía (...) tuve algunos problemillas pero no tantos como en el colegio (...) todo se solucionó y muy bien. Mis padres las denunciaron y el colegio las castigó, la madre de una de esas niñas la cambió de colegio (...) me enteré de que tuvo problemas con otros niños (...) creo que luego otros se metían con ella”* (Chica. Perfil II).

#### ▪ Tranquilidad:

*“Para mí los mejores momentos de tranquilidad son en verano, cuando voy con mis padres a la playa. Me relaja el mar, bucear, no tener este horario, sin tener que estudiar”* (Chico. Perfil II).

*“Y a lo largo del curso escolar, ¿qué puede darte tranquilidad? O si necesitas relajarte, ¿qué es lo que te ayuda?”* (Doctoranda).

*“Dibujar y pintar con acuarelas”* (Chico. Perfil II).

#### ▪ Autocontrol:

*“Tengo bastante (...) antes de perder los papeles y hacer algo de lo que después me arrepienta prefiero controlarme, pienso antes las cosas”* (Chica. Perfil II).

*“Tu estrategia es pensar antes de actuar, ¿es el primer y único paso que das para autocontrolarte o haces algo más? y, ¿en qué piensas?”* (Doctoranda).

*“Pienso en lo que puede pasar si hago lo que en ese momento se me pasa por la cabeza (...) si contesto una animalada a mi madre pienso que lo más seguro es que venga mi padre y me quede sin salir el sábado o algo parecido (...). También intento respirar tranquilamente y me doy consejos a mí misma, a veces pienso en otra cosa, me distraigo para que se me pase el cabreo, luego pienso las cosas ya de otra manera, suele funcionar”* (Chica. Perfil II).

Después de haberse escuchado, para continuar con la dinámica cada uno debe dedicar unas breves palabras a los demás asistentes. En general se desean suerte, se dan ánimos, consejos y comparten algunas experiencias sobre determinadas palabras que han elegido al azar otros participantes.

Reproducimos, en la Tabla 60, los comentarios exteriorizados por la sujeto 4 y aquellos que ha recibido.

**Tabla 60. Palabras expresadas y recibidas. Sujeto 4.**

<b>Palabras expresadas por la Sujeto 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>“Tu padre sabe seguro que en ningún momento querías hacerle daño, y ahora eres otra persona nueva (...) cuando dudes de algo vuelve a pensar en esos momentos, así no cometerás errores. Te felicito”</i> (<b>Preocupación</b>).</li> <li>▪ <i>“Los amigos de verdad siempre van a estar ahí, a ti te lo demostraron (...) eso es tener mucha suerte (...), seguro que también están muy orgullosos de ti en tu casa (...) nunca es bueno aislarse, debemos pedir ayuda”</i> (<b>Aislamiento</b>).</li> <li>▪ <i>“Ya sabes que yo pasé por lo mismo que tú y el miedo aunque sea un poquito siempre queda (...) pero somos muy valientes sólo por estar contándolo. Eso ya pasó y ahora ya no somos unas niñas, sabemos defendernos. A mí me tienes para cuando lo necesites”</i> (<b>Miedo</b>).</li> <li>▪ <i>“A mí me tranquiliza el campo, estar con los animales y ¡el mar tiene que ser muy relajante!, podrías traernos algún dibujo tuyo”</i> (<b>Tranquilidad</b>).</li> <li>▪ <i>“Yo tengo autocontrol pero tengo que controlar más mis nervios, estoy mejorando bastante... no necesito pensar antes de actuar, necesito no pensar tanto”</i> (<b>Autocontrol</b>).</li> </ul>
<b>Palabras recibidas por los compañeros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>“Hay mucha gente así de falsa (...) yo no entiendo por qué (...) pero mira, que se vaya a paseo, al final ya me dirás quién quiere andar con una persona así”.</i></li> <li>▪ <i>“Casi todos pasamos por algo parecido, igual no que fuera nuestra gran amiga pero con gente así yo también creo que lo mejor es que no esté en tu grupo, si no te haría daño más tarde, seguro”.</i></li> <li>▪ <i>“Espero que no te vuelva a pasar algo así y que no te hagan daño”.</i></li> <li>▪ <i>“Yo le hubiera metido un guantazo y luego lo pasaría yo peor, claro. Si tú no le hiciste nada antes, menuda tía más estúpida”.</i></li> <li>▪ <i>“Pasé por lo mismo, con dos amigas, me defendieron otras personas que no eran amigos y dejaron de meterse conmigo pero estuve un tiempo amargada en casa llorándole a mi madre todos los días, hasta no quería comer (...) recuerdo que me llevaron al médico y todo. Ahora sé que no merecían la pena pero en el momento no lo ves”.</i></li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia.

**Martes 29-04-2014****12ª Sesión. Motivación. Seguridad en uno mismo.**

En esta ocasión la doctoranda y la sujeto 4 realizan un pequeño itinerario por el instituto. Se comienza en la primera planta para finalizar en la segunda. El recorrido supone una metáfora del camino que ha ido dando la alumna y los obstáculos que ha ido superando, para motivarla en su perseverancia. Se va preguntando a la joven, desde el comienzo en la investigación, los baches que ha ido superando y los logros que ha ido obteniendo. Cada vez que comenta uno, nos paramos delante de una cartulina pegada en la pared con una palabra tachada como conceptos que ha ido dejando atrás o sobre los que ha mejorado. Las palabras hasta las que la alumna llega y están tachadas son: dudas, timidez, agobio, miedos, ansiedad. En el recorrido por la segunda planta, nos paramos en todas las que están sin tachar al considerarlas como aspectos en los que ha ido ganando terreno: confianza, autoestima, fuerza de voluntad, seguridad en una misma, valentía. Al terminar el trayecto dejamos una cartulina en blanco con un lápiz pegado en la pared. En ella debe anotar lo que quiera, si desea añadir algo que considere muy importante en este transcurso.

La alumna además de dedicar unas palabras de gratitud por estos años de trabajo, ha escrito en tamaño grande: *“¡no dejarme manipular, decir lo que siento y saber que valgo mucho! ¡Mil Gracias!”*.





Sujeto 5

Sexo: Femenino  
Perfil: Víctima de acoso escolar

Se ha trabajado con ella, en el presente estudio, durante los cursos académicos 2011-2012, 2012-2013 y 2013-2014. En total ha sido beneficiaria de cuarenta y cuatro sesiones, quince de las cuales presentamos después de este desplegable.

Tabla 61. Resumen del número de sesiones con la sujeto 5.

Año 2012	Año 2013
01-02-2012 al 31-10-2012 20 sesiones	05-03 al 11-06-2013 01-10 al 18-12-2013 24 sesiones
Total: 44 Sesiones	

Fuente: Elaboración propia.

A lo largo de estos años de investigación, el número y modalidad de encuentros realizados con la familia de la sujeto número 5 son los que presentamos en la Tabla 62.

En la Tabla 63 mostramos el esquema de los contenidos o temáticas tratados en cada una de las cuarenta y cuatro reuniones.

Tabla 62. Resumen del número de encuentros con la familia de la sujeto 5.

Encuentros con la Familia	
Año 2012	Año 2013
2 encuentros:	3 encuentros:
→ 2: telefónicos	→ 3: telefónicos
Total: 5 Entrevistas	

Fuente: Elaboración propia.

	2012		2013
20ª	Comprensión emocional.	24ª	Asesoramiento en temas personales. Cierre de curso.
19ª	Positivismo. Cambio de pensamiento/actitud.	23ª	Exteriorización de sentimientos. Gratitud.
18ª	Toma de decisiones.	22ª	Autoestima. Seguridad en uno mismo.
17ª	Sesión grupal con otra alumna del mismo perfil. Experiencias.	21ª	Habilidades sociales. Asertividad.
16ª	Dependencia emocional. Relaciones de pareja.	20ª	Sesión grupal con tres compañeras del mismo perfil. Experiencias.
15ª	Control de la timidez.	19ª	Temas académicos. Orientación.
14ª	Autoestima. Apoyo emocional.	18ª	Ruptura de pareja. Asesoramiento.
13ª	Seguridad en uno mismo.	17ª	Superación de la timidez. Logros. Modelado.
12ª	Habilidades sociales.	16ª	Toma de decisiones.
11ª	Desahogo emocional. Emoción: vergüenza.	15ª	Análisis de emociones. Vocabulario emocional.
10ª	Autoestima. Charla relaciones de pareja. Consejos.	14ª	Seguridad en uno mismo. Autoestima.
9ª	Solicitud de ayuda para una amiga. Explicación del caso.	13ª	Habilidades sociales. Exteriorización de sentimientos.
8ª	Temas personales.	12ª	Lectura de narración de sentimientos.
7ª	Autoconocimiento. Autoestima.	11ª	Sesión grupal con amiga de otra clase. Solicitud de ayuda.
6ª	Exteriorización de emociones.	10ª	Empatía.
5ª	Estilos de comunicación. Asertividad.	9ª	Ruptura de la dependencia emocional.
4ª	Emociones. Autoconocimiento.	8ª	Integración social. Ayuda de un alumno popular de la misma clase.
3ª	Explicación de su situación personal/emocional. Amistades.	7ª	Temas académicos.
2ª	Explicación de su situación personal/emocional. Recuerda situación de acoso.	6ª	Superación de la timidez. Práctica y refuerzo.
1ª	Contacto. Explicación – consentimiento del estudio.	5ª	Autoconocimiento. Intereses personales.
		4ª	Autoestima. Seguridad en uno mismo.
		3ª	Resolución de conflictos.
		2ª	Asesoramiento en temas personales.
		1ª	Retomamos contacto presencial.

Tabla 63. Reseña de los contenidos de las sesiones de la sujeto 5.

Fuente: Elaboración propia.





**2012****Jueves 9-02-2012**

2ª Sesión. Explicación de su situación personal/emocional. Amistades.

La doctoranda se reúne con la sujeto 5 en la sala destinada a los encuentros de los docentes con los familiares del alumnado.

Se motiva a la alumna a que cuente cuál es su situación personal y emocional, dándole total libertad en el modo de expresarse y en el contenido de su relato. De esta manera, intentando transmitirle un clima de relax y confianza, la joven hace un resumen de aquello que considera más importante para comentar en los inicios de nuestras sesiones.

La estudiante experimenta un poco de vergüenza, por ese motivo se intenta mantener una actitud verbal y gestual de cercanía transmitiéndole que su historia, sus vivencias son habituales, para que lo acepte con naturalidad y pueda exteriorizarlo sin experimentar sensaciones negativas.

La sujeto 5 se muestra contenta de poder contar con nuestra ayuda y asesoramiento. Entre otros aspectos menciona que le va a venir bien recibir ayuda en temas emocionales, superación de la timidez y angustia, relaciones sociales y afrontamiento de los conflictos. En la actualidad se encuentra bastante aceptada por el resto de compañeros a pesar, según sus palabras, de no estar y no haber estado nunca entre los populares. Su posición en el grupo-clase es óptima, sin destacar o formar parte de los más conocidos o queridos.

Recuerda que en el curso anterior, en el instituto, tuvo un problema con varias alumnas que se burlaban de ella. Dice que no pasó a mayores porque el profesorado, al ser informado por ella, actuó con eficacia evitando que pudiera convertirse en una situación de acoso como la vivida en el último curso de primaria. Al respecto narra lo sufrido durante meses, recordando los desprecios, insultos y humillaciones recibidos por varios niños de su antiguo colegio. Después de relatar su experiencia vivida y cómo se frenó el acoso escolar, hacemos un inciso sobre la necesidad de contar siempre lo que nos sucede a un adulto, subrayando que sólo el silencio hace fuertes a los acosadores y por el contrario, la denuncia es lo que puede terminar con su existencia.

En este encuentro ampliamos y verificamos la información que teníamos de la alumna objeto de estudio, sirviéndonos también para crear una primera imagen de la chica que nos sirva como punto de partida.

**Jueves 23-02-2012****4ª Sesión. Emociones. Autoconocimiento.**

Abrimos la sesión charlando sobre lo que son las emociones y la importancia de saber identificarlas para reconocer lo que nos sucede, el motivo y cómo podemos actuar. Presentamos una serie de tarjetas con nombres de emociones: culpa, sorpresa, ansiedad, ira, alegría, asco, tristeza y felicidad. Las explicamos brevemente haciendo alusión a lo que solemos sentir cuando experimentamos alguna de ellas y lo que en ese momento necesitamos o queremos. La sujeto 5 recuerda algunas situaciones que le han hecho sentir felicidad, refiriéndose al curso pasado cuando aprobó las asignaturas, a las vacaciones de verano con su familia y al momento en el que un chico que le gustaba mucho le dio su primer beso. Piensa en otra emoción más y elige la ansiedad, recordando el fallecimiento de un familiar, los días previos a un examen para el que no pudiera estudiar mucho y una época en la que su madre se encontraba un poco deprimida. Acto seguido dice que es la emoción que más ha vivido en la etapa que sufrió acoso escolar, junto con el miedo, la vergüenza y la soledad. La doctoranda le pregunta qué emoción experimentó el curso anterior cuando varias personas se burlaban de ella, respondiendo que también sintió ansiedad pero de diferente manera e intensidad.

*“La ansiedad era por si volvía a pasarme lo del colegio (...) sabía que no, pero me quedaban dudas...era mezclado con miedo de poder volver atrás. Después sentí alegría al solucionar el problema pero no voy a mentirte, cuando veo a esas personas por dentro me da un pinchacito en el estómago (...) procuro sonreír o hacer como si nada pero no es agradable...”.*

Se realiza una actividad que consta de dos partes. En la primera debe elegir de entre una serie de cualidades, tres que formen parte de su carácter y después tiene que escribir cuál sería la personalidad que muestra a la gente, cómo se comporta y cómo es su parte íntima. Lo que denominamos como *Yo público* y *Yo privado* (ver Tabla 64).

El listado de cualidades lo forman las siguientes palabras: curiosidad, ambición, respeto, valentía, independencia, constancia, responsabilidad, autocontrol y liderazgo (o deseo de liderazgo). La alumna señala como parte, de su personalidad el respeto, la constancia y la responsabilidad. Añade, por otra parte que aunque no le gustaría llamar la atención sí podría venirle bien un poco de liderazgo.

Damos por finalizada la sesión leyendo y dialogando sobre las características que resalta de su *Yo público* y su *Yo privado*.

**Tabla 64. Actividad de Autoconocimiento. Sujeto 5.**

Yo público	Yo privado
<i>“Tímida, cariñosa, cortada, sensible, amigable, leal, estudiosa, simpática, agradable, a veces intento decir alguna cosilla para que vean que planto cara pero es más para dar esa imagen”.</i>	<i>“Muy constante en estudios y preocupada por las cosas. Más sensible de lo que muestro en público, más tímida de lo que piensan, en público intento caer bien o hacer algunas gracias, me fuerzo un poco para resaltar, en realidad soy muy de hacer bromas pero en público me cuesta por eso me fuerzo”.</i>

**Fuente:** Elaboración propia.

Hablamos de la imagen que se quiere proyectar ante los demás y el motivo de querer mostrarnos de esa manera, de por qué no nos conformamos con mostrar lo que somos realmente o de la forma en que nos sentimos más a gusto con nosotros mismos, a qué se debe ese esfuerzo y qué vamos a obtener con ello. Hacemos una pequeña valoración de su autoestima y quedamos en seguir trabajando estas cuestiones.

### **Jueves 15-03-2012**

#### **7ª Sesión. Autoconocimiento. Autoestima.**

Se charla sobre la autoestima y se realizan una serie de actividades vinculadas con dicho contenido. En ese diálogo la alumna explica lo que entiende por autoestima y cómo cree que es la suya.

*“La autoestima es cómo cada persona se ve a sí misma, cómo se valora, cuánto se quiere (...) mi autoestima es buena aunque igual para los profesionales no lo es tanto (...) cuando tienes un problema a veces puedes sentirte mal y darte cuenta de que necesitas cargar las pilas. Se puede mejorar, sí”.*

Se hacen dos ejercicios en diferentes plantillas. En una de ellas debe anotar cómo se ve a sí misma y cómo desearía ser y en la segunda plantilla, después de comentar y observar lo que hizo en la primera, debe buscar las ventajas que tiene el desarrollo de una autoestima alta y los inconvenientes derivados de una autoestima baja.

Según lo anotado por la estudiante, se considera a sí misma como:

*“Una chica normal, con un físico bastante bueno, fan de la lectura, agradable, muy risueña, tímida, fiel, si tengo un amigo me gusta darle toda mi confianza, soy un poco pesada a veces, graciosa, me esfuerzo por aprobar, estudio bastante, soy cariñosa, tengo buena comunicación con mis padres y hermana, me porto bien con ellos, no soy problemática ni conflictiva, me gusta disfrutar del sol, pasear, soy enamoradiza, a veces cabezona...”. “Cómo me gustaría ser...pues igual que*

*ahora pero más fuerte, no tan sensible y menos tímida, sacar el bachillerato y hacer una carrera, ¡ser de las mejores en la carrera!”.*

A la hora de anotar las ventajas e inconvenientes de una autoestima alta y baja respectivamente, se centra en los siguientes aspectos:

- Ventajas de la autoestima alta: *“más seguridad en una misma, te sientes más guapa, que vales más, mejor estado de ánimo, será más fácil relacionarse con los demás, se valoran los pasos positivos que se dan, no te centras en los fracasos, estás más animada para enfrentarte a los retos, mejores habilidades sociales, mejor en lo emocional”.*
- Inconvenientes de la autoestima baja: *“lo contrario, menos seguridad en una misma, no te ves bien físicamente, los demás pueden aprovecharse de ti, te influye mucho lo que opinen los demás, es más fácil que te pisoteen y manipulen, te fijas en lo negativo, en los errores, estás más triste y sensible, no te quieres lo suficiente, no te consideras capaz de estudiar, de mejorar”.*

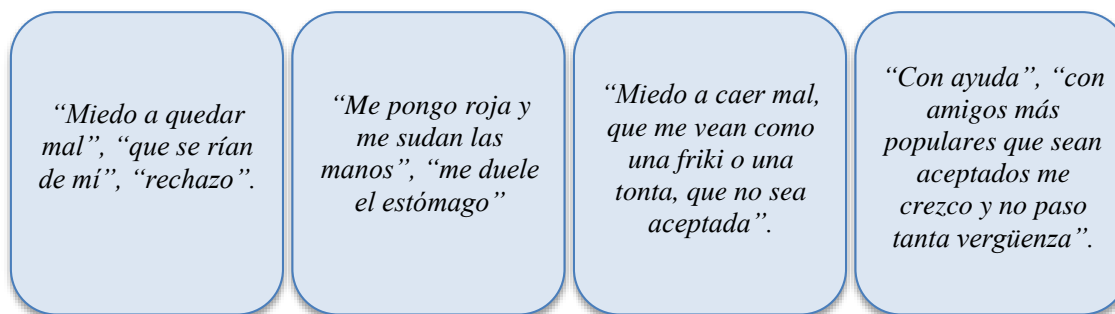
Seguimos aportando más ventajas de una valoración positiva hacia uno mismo y la alumna comenta que la ayuda que se les brinda a través del presente estudio es una buena manera de ayudarles a mejorar su autoestima.

#### **Jueves 12-04-2012**

11ª Sesión. Desahogo emocional. Emoción: vergüenza.

Una de las preocupaciones de la sujeto 5 es la vergüenza que experimenta en muchas ocasiones, algo que atribuye a su carácter tímido. Antes de dar una serie de consejos y ejercicios prácticos para que vaya aplicando en su día a día, le transmitimos el gran papel que juegan tener seguridad en uno mismo y una alta autoestima.

Nos sentamos delante de cuatro cuadrados de cartulina (ver Figura 12). Le damos uno de ellos diciéndole que el primer paso que debe dar es analizarse a sí misma e identificar todos los sentimientos que se entrelazan con la timidez. En la segunda cartulina, anotará los síntomas que aparecen en un momento que sienta vergüenza. En el tercer cuadrado, escribirá las razones que hay para sentirse de esa forma y, por último, en el cuarto, apuntará cómo puede actuar.

**Figura 12. Actividad análisis de la vergüenza. Sujeto 5.**

**Fuente:** Elaboración propia.

Una vez tenemos completados los cuatro pasos, hablamos de lo perjudicial que es el anticipar negativamente los sucesos. Le sugerimos que intente frenar esos pensamientos, debiendo por una parte aceptar su timidez y, por otra, comprender que hay personas populares y extrovertidas que en determinadas ocasiones también sienten vergüenza, que todos lo sentimos en algún momento y no sucede nada, simplemente no debemos permitir que nos ponga límites en nuestra vida.

Pedimos que haga un listado de las situaciones que le provocan vergüenza y señala: *“ver o coincidir con un chico que me gusta, entrar en el instituto cuando hay muchas personas sentadas en la escalera mirando, exponer trabajos en clase, participar en clase sobre todo cuando no estoy segura de que lo que voy a decir está bien, cuando tenía que hacer examen de gimnasia delante de todos”*. Nos quedamos con estos ejemplos evaluando el grado de vergüenza que siente ante cada una de ellos, cómo actúa y qué piensa. Comenta que con calma irá haciendo un registro de las situaciones que le causen timidez a medida que las recuerde o experimente. Le pedimos además que ponga nota del grado de vergüenza que siente y que deje constancia por escrito de cómo se anticipa ante esas situaciones. Otra actividad que le sugerimos hacer en casa es mirarse al espejo y gesticular, sonreír, jugar haciendo muecas.

Le proponemos ir dando pequeños pasos, aprovechar aquellas ocasiones que le supongan un desafío y experimentar con ellas, enfrentarse, ya sea en clase, en el parque, en el cine, intentando no bajar la mirada ni disimular como si estuviese ocupada en otras cosas.

**Jueves 19-04-2012**

12ª Sesión. Habilidades sociales.

Hablamos sobre la habilidad para saber escuchar y exteriorizar de forma eficaz nuestros deseos, necesidades y sentimientos. Características de la comunicación empática.

Hacemos una lluvia de ideas sobre las conductas que engloban las habilidades sociales: *“gestos, miradas, posturas corporales, forma de hablar y tono de voz, manera de expresar los sentimientos, decir lo que se piensa de forma respetuosa”*. A través de una serie de preguntas

sencillas que utilizamos a modo de guía<sup>201</sup>, pretendemos que la alumna reflexione sobre su estilo conversacional y sobre aquellos aspectos que podemos o debemos mejorar.

Parándose en cada una de esas cuestiones planteadas que ya sabemos de antemano que debe mejorar, y lo estamos trabajando, la estudiante en lo que respecta a la exteriorización eficaz de sentimientos confiesa que le resulta incómodo mantener un contacto visual prolongado, algo que se comprueba al dialogar con ella. Nos detenemos en esta característica de la comunicación y explicamos una serie de pautas para poder aplicar, insistiendo en que no es cuestión de mirar fijamente a los ojos a la otra persona todo el tiempo ya que lo más probable es que consigamos intimidarla.

Se realizan ejercicios en los que, variando la distancia, el tiempo y modo en el que se mira a los ojos del interlocutor, la alumna debe iniciar y mantener una conversación con la doctoranda. Se anima a la estudiante a que haga prácticas con sus amigos y con las personas con las que deba relacionarse.

## Jueves 24-05-2012

17ª Sesión. Sesión grupal con otra alumna del mismo perfil. Experiencias.

Le presentamos a otra alumna que, aparte de ser del mismo perfil, comparten caracteres y gustos.

En la biblioteca, las jóvenes inician una conversación, impulsada por la doctoranda, sobre la afición mutua por la lectura. Dialogan sobre los estilos literarios que les apasionan y se recomiendan diversas lecturas que tienen entre sus favoritas, cuentan alguna sinopsis y hablan de un par de autores. Ambas dicen tímidamente que escriben relatos y quedan en perfeccionarlos para poder enseñárselos en otra ocasión.

Una pregunta lanzada al aire<sup>202</sup> les lleva a mirarse a la cara y decir abiertamente que ambas sufrieron acoso escolar. La alumna invitada expone la teoría de que la inmadurez, la falta de afecto, de valores, de habilidades socioemocionales lleva a muchas personas a dañar a otras. Hablan un rato sobre el problema y la ayuda psicológica que necesitan los que acosen y el cambio que han dado al mostrar una conducta más activa y defenderse de los ataques, sean intencionados o inconscientes.

Damos paso a otro aspecto que queremos tratar. Acercamos a las chicas cuatro globos inflados con un papel doblado en su interior. Se les explica que cada uno de los globos va a

---

<sup>201</sup> ¿Cómo te resulta conversar con los demás?, ¿sueles respetar los turnos de palabra?, ¿sueles estar de acuerdo con lo que opinan los demás?, cuando no estás de acuerdo con otras opiniones, ¿lo dices?, cuando la gente participa en la conversación, ¿sueles distraerte?, cuando te hacen preguntas, ¿cómo sueles responder?

<sup>202</sup> La doctoranda interviene: “*además de ser apasionadas por la lectura y escritura, y seguro que otros hobbies, ¿hay algo más que os relacione?, ¿alguna vivencia, quizás?*”.



dirigir el siguiente tema de conversación sobre el que se dedicarán unos siete minutos. En cada uno aparece escrito una de las principales áreas influyentes en la autoestima: área social, área escolar, familiar e imagen corporal. Se pincha un globo y deben hablar en general sobre el área que aparece anotado en el trozo de papel y después se les pide que compartan brevemente una autovaloración de la misma.

Los principales comentarios efectuados son presentados en la Tabla 65 y Tabla 66. En la primera de ellas se da una opinión genérica sobre las amistades, la educación escolar, las relaciones familiares y la importancia de la imagen física.

**Tabla 65. Opinión general sobre cuatro áreas influyentes en la autoestima.**

<b>Área social</b>	<p><i>“Es difícil tener amigos de verdad (...) muchos cuando los necesitas te das cuenta de que no están ahí. Por eso los que sepas que nunca te han fallado tienes que conservarlos” (S5).</i></p> <p><i>“Hay muchas personas que parece que compiten por tener amigos (...) presumen de eso pero son por internet (...) los amigos te alegran el día” (Alumna participante).</i></p>
<b>Área escolar</b>	<p><i>“Los chavales que suelen tener mal comportamiento con otros o en clase suelen suspender muchas asignaturas (...) les falta educación, no tienen aspiraciones” (S5).</i></p> <p><i>“Es cierto, pero también muchos suspenden por otros motivos (...) puedes ser perezoso, tener problemas de aprendizaje, familiares, no sé (...) yo suspendí el año pasado algunas pero me puse las pilas, no era por mal comportamiento” (Alumna participante).</i></p>
<b>Área familiar</b>	<p><i>“La familia es lo más importante. Algunos compañeros lo pasan mal porque los padres están separados o tienen problemas, eso les afecta mucho en todo (...) el apoyo familiar es fundamental para superar todo lo que se ponga por delante” (S5).</i></p> <p><i>“Los padres, hermanos, abuelos, todos son muy importantes en nuestra vida (...) cómo te ayuden o cómo te eduquen te va a marcar para siempre” (Alumna participante).</i></p>
<b>Imagen corporal</b>	<p><i>“El físico es demasiado importante sobre todo para nosotros los adolescentes (...) muchas están obsesionadas con estar más delgadas, tener mejor cuerpo” (S5).</i></p> <p><i>“Parece que el no tener buen cuerpo o ser guapa pesa demasiado, a todo el mundo le gusta tener buen físico (...) aunque puede ser algo muy superficial, la mayoría de los chicos sólo ve eso y si no entras por los ojos es como que eres menos” (Alumna participante).</i></p>

**Fuente:** Elaboración propia.

A continuación, en la siguiente tabla, mostramos algunos de los comentarios de las alumnas sobre la autovaloración en las áreas tratadas.

**Tabla 66. Autovaloración sobre cuatro áreas influyentes en la autoestima.**

<b>Área social</b>	<p><i>“Yo estoy muy contenta con los amigos que tengo, dos vienen a este instituto y mi mejor amigo es de otro pero siempre quedamos y nos llamamos seguido, hablamos de todos nuestros problemas (...)y tengo algunas compañeras muy majas también que creo que acabarán siendo buenas amigas” (S5).</i></p> <p><i>“Yo tengo una amiga perfecta, desde hace cuatro años (...) somos un gran apoyo la una para la otra y lo pasamos genial. Tengo bastantes amigos pero ella es la más importante” (Alumna participante).</i></p>
<b>Área escolar</b>	<p><i>“¡Hay un par de asignaturas que me cuestan la vida!, pero no puedo quejarme...tengo que aprobar todo para irme de campamento con mis amigos (...) no sé si me quedará una (...) pero espero que no” (S5).</i></p> <p><i>“El año pasado mal, pero este voy muy bien, y lo noto en todo, estoy motivada y en casa están muy contentos” (Alumna participante).</i></p>
<b>Área Familiar</b>	<p><i>“Mis padres son muy buenos, siempre me ayudan en todo, claro que no les cuento mis cosas más personales (...) pero muy bien. Y con mi hermana, que es mayor que yo, está en la carrera, me llevo genial, muchas veces es mi paño de lágrimas, me da muchos consejos, casi siempre de chicos” (S5).</i></p> <p><i>“Yo pasé una temporada mala por que murió mi abuela hace unos meses (...) mi madre también estuvo mal pero por suerte todos nos comprendemos y ayudamos aunque no en todo, no me dejan mucha libertad ” (Alumna participante).</i></p>
<b>Imagen Corporal</b>	<p><i>“Hay algunas cosas que me gustaría tener mejor pero en general me veo bien (...) procuro ir bien combinada pero ni me maquillo ni nada, me gusta la piel así (...) me veo bien, sí” (S5).</i></p> <p><i>“Puf, me pondría unos centímetros de altura, me sacaría unos kilos (se ríe) pero como me acepto tal cual como soy pues me siento bien, ¡y además tengo pretendiente así que muy mal no puedo estar!”(Alumna participante).</i></p>

**Fuente:** Elaboración propia.

**Jueves 7-06-2012**

19ª Sesión. Positivismo. Cambio de pensamiento/actitud.

En la anterior sesión nos centramos en la toma de decisiones y en este momento es importante continuar trabajando la actitud positiva para la buena resolución de conflictos, la toma adecuada de decisiones, logro de objetivos y en general podríamos decir, para mantener una *mente sana*.

Invitamos a la alumna a que piense lo que supone tener por un lado, una actitud y unos pensamientos positivos y, por el contrario, negativos. Cómo nos afectaría en el día a día. La sujeto 5 los califica como un bucle que llega a beneficiar o contaminar a las personas del entorno. Pone algunos ejemplos y acto seguido pedimos que visualice esta situación: entras en clase y todos los compañeros se echan a reír. Cualquiera que entrase tendría la misma respuesta

emocional de activación (alerta) e inmediatamente después generaría un pensamiento que podría ser de muchos tipos. Si se piensa que uno ha hecho el ridículo, sentirá miedo. Si lo que cree es que están divirtiéndose y disfrutando, sentirá alegría. Si piensa que se están pasando de maleducados, experimentará enfado. Si piensa que les cae bien y les gusta y por ese motivo se han alegrado, sentirá cariño, etc.

La alumna cuenta sus progresos en el cambio de pensamiento y transmite lo que pensaba en una determinada situación y el cambio que ha dado. Recuerda que hace unos meses se aproximó a un grupo de conocidos y amigos donde se encontraba un chico que le gustaba. Éste, al verla la miró y acto seguido dirigió la mirada hacia otros dos chicos, la alumna 5 percibió un pequeño gesto y se rieron. Nos cuenta que en aquella ocasión, los pensamientos que le vinieron a la mente fueron: *“no le gusto, le molesto, se están riendo de mí porque les parezco ridícula, porque debe saber que me gusta y se lo tiene creído, por eso les mira y pasa de mí”*. La doctoranda le pregunta cómo se sintió y reaccionó en ese momento tras esos pensamientos.

*“Me debí poner como un tomate (...) mucha vergüenza, me dio vergüenza el haberme acercado (...) pensé (...) ¡qué tonta soy!, he quedado fatal (...) estuve un ratito, incómoda y me fui pronto”.*

*“Pero tras mucho pensar y centrarme en lo de los pensamientos dije, ¿y si es él el que siente vergüenza por no saber cómo hablarme?, puede que le guste también y le de corte o que sea vergonzoso con las chicas”.*

*“¿Cómo habrías actuado o cómo actúas en una situación similar si piensas de ese modo? (Doctoranda).*

*“Igual paso un poco de vergüenza pero diferente (...) no tendría ganas de marcharme, me quedaría allí, no estaría incómoda (...) incluso intentaría acercarme más a él, ser agradable”.*

Hacia el final de la sesión se incorpora la orientadora del IES y de forma espontánea comparte con ellas también algunos momentos en los que se ha dejado llevar por lo que sentía y el origen de esos sentimientos, es decir, el pensamiento que les llevó a ellos.

**2013**

**Jueves 7-03-2013**

3ª Sesión. Resolución de conflictos.

Abrimos la sesión recordando los cuatro pasos para solucionar los conflictos.

1. Definir el problema de manera clara. Clasificarlo: si es un problema personal, escolar, social, familiar. ¿Cuándo comenzó?, ¿quién está implicado?, ¿qué problemas encuentras para solucionarlo?
2. Pensar en muchas soluciones, lo más variadas posibles. Anotarlas.
3. Adivinar las posibles consecuencias positivas o negativas en caso de aplicar esas soluciones.
4. Tomar una decisión. Optar por la solución que se considere más óptima.

Después de ver cada paso, presentamos el siguiente ejemplo ficticio para resolverlo siguiendo los puntos anteriores:

El padre de Elena castiga a su hija sin ir a la fiesta de fin de curso con sus compañeras al estar cansado de que llegue siempre tarde a casa. Le había advertido días atrás de que si volvía a hacerlo se quedaría sin fiesta y, una vez más, llega más de una hora tarde. Sus amigos no saben nada y quedan en ir a buscarla a casa a las 20.00 horas.

1. ¿Cuál es el problema? *“Es un problema familiar. La hija quiere ir a una fiesta pero su padre se lo prohíbe por llegar tarde a casa y estaba avisada de que le iba a pasar eso. Sus amigos no saben que está castigada y van a ir a recogerla a casa para ir juntos a la fiesta”.*
2. Pensar en soluciones.
  - a) *“Puede jurarle que no va a pasar más veces y que le obligue a llegar una hora antes de la que pensaba mandarle”.*
  - b) *“Llamar a sus amigos para explicarle lo sucedido y quedarse castigada en casa”.*
  - c) *“Pedirle perdón para que le deje ir”.*
  - d) *“Que los amigos intenten convencer a los padres cuando vayan a buscarle. Primero Elena tiene que llamarles por teléfono para contarles lo que ha pasado y que vayan a su casa a ver si entre todos le convencen para que le dejen ir por ser algo muy importante. Es la fiesta de fin de curso”.*
  - e) *“Ya sé que ir sin permiso a la fiesta es otra opción pero yo no lo haría”.*
  - f) *“Prometer que si esta vez llega tarde les da el móvil o el ordenador, algo que use mucho”.*
  - g) *“Quedar con el padre en que vaya a recogerle a la fiesta para volver a casa”.*
3. Pensamos las consecuencias que podría haber al aplicar las soluciones expuestas.
  - a) Si Elena opta por la solución a podría ocurrir que *“el padre no le crea por no cumplir antes con su palabra. También puede que le mande regresar demasiado temprano y no le llegue a nada”.*
  - b) *“Puede que sus amigos se enfaden o molesten por no ir con ellos. Se puede perder algo importante que suceda pero por otra parte, es algo merecido”.*

- c) *“Igual si se lo dice de corazón funciona pero es probable que le perdone pero que mantenga el castigo para que así aprenda a no volver a hacerlo”.*
- d) *“Si son amigos que caen bien a los padres, de confianza, puede resultar bien. Puede que al confiar en ellos, si todos le prometen que va a llegar a su hora le deje ir, igual se ablanda (...) pero puede que ponga alguna condición. También puede ser que al pedírselo sus amigos el padre se enfade más y le conteste mal a la hija delante de todos”.*
- e) *“Si acepta en ir a recogerla sabe que no puede llegar tarde (...) lo único que puede que vaya antes de lo que le gustaría”.*
4. La sujeto 5 en el papel de Elena, duda un poco entre la opción *d* y la *e*. Finalmente se decanta por la *e*. *“Si el padre acepta ir a recogerla salen ganando los dos. Ella irá a la fiesta y el padre sabe que no tiene nada que ocultarle al parecerle bien que vea donde está y el ambiente que hay, además irá a por ella cuando él quiera aunque sea temprano”.*

La alumna lleva una tarea para casa. Debe pensar en un problema suyo y seguir los pasos, por escrito, para llegar a una solución, siendo puesta en práctica en la vida real aquella considerada como la más adecuada.

#### Jueves 4-04-2013

##### 6ª Sesión. Superación de la timidez. Práctica y refuerzo.

Este día utilizamos una sesión doble. Se programa trabajar la superación de la timidez y para ello, siempre con previo aviso al alumnado implicado, organizamos un encuentro con cuatro estudiantes apasionados por la lectura<sup>203</sup>, además de la sujeto 5. Cada uno de ellos ha sido avisado con suficiente antelación de que debía traer un fragmento de uno de sus libros favoritos y leerlo a los demás. En la biblioteca, sentados en círculo van leyendo por turnos el título del libro, autor y fragmento seleccionado. La sujeto 5 comparte un extracto de la novela *La leyenda del Rey errante* de la autora Laura Gallego (ver Anexo 11). Al finalizar todos, uno por uno van explicando a los demás lo que supuso ese libro para ellos y los motivos de dicha elección. El resto comenta si ya lo habían leído, lo que les ha parecido, posibles emociones al escucharlo, si le dan ganas de leerlo o por el contrario es un género que no les llama la atención, y todo aquello que deseen comunicar. La doctoranda se desplaza a un espacio secundario para dejar que se relacionen libremente y observa cómo interactúa la sujeto 5.

<sup>203</sup> Son propuestos por la orientadora. Sólo uno de ellos forma parte de la población de nuestro estudio, los demás son jóvenes que comparten su hobby por la lectura, participan en actividades culturales y colaboran en la biblioteca.

Los cuatro alumnos colaboradores se incorporan a sus clases quince minutos antes que la estudiante objeto de estudio. Este periodo de tiempo es utilizado para saber cómo se encontró, qué sintió, qué tal lo pasó y además se elogian algunos pasos positivos que se han observado en ella. En varias ocasiones es ella la que inicia una conversación, se introduce en otras y participa positivamente respetando los turnos de palabra y mirando a los ojos. No percibimos nerviosismo. La alumna no oculta que en un principio sí se sintió nerviosa -sobre todo antes de entrar en la biblioteca-, anticipando la situación, pero al pensar que todos tenían algo en común y estaban interesados en lo mismo, se relajó. Recordamos la importancia de esos pensamientos positivos que nos llevan a quitarnos tensión de encima y por otro lado, subrayamos la tranquilidad que le supuso el tener un tema de conversación que sabía que a los demás les gustaba.

Al cierre de la sesión una de las profesoras comenta a la doctoranda que al alumnado que asistió le gustaría repetir la experiencia.

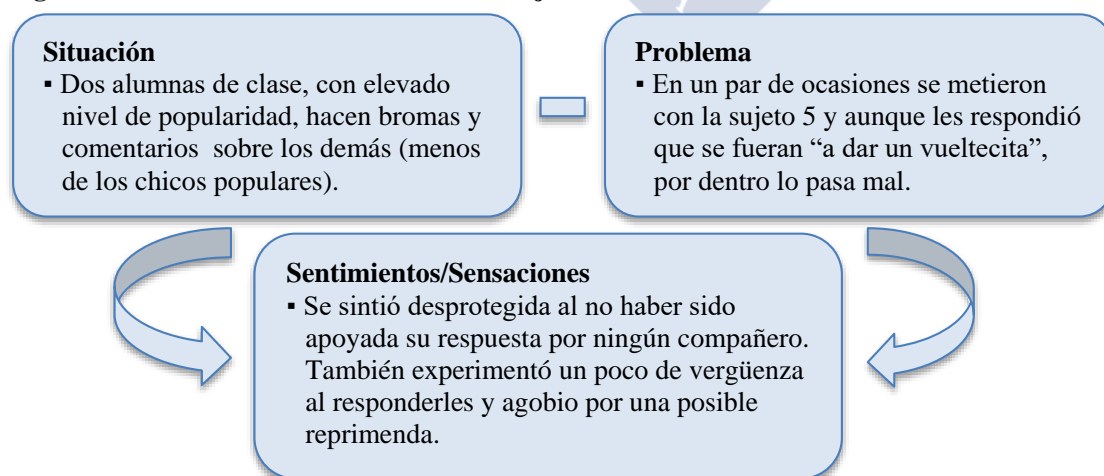
### Jueves 18-04-2013

8ª Sesión. Integración social. Ayuda de un alumno popular de la misma clase.

Este jueves la alumna, que ya había mandado un correo a la doctoranda, pide hablar de un aspecto que, aunque dice no ser nada grave, le preocupa, deseando mejorar la situación.

La estudiante recuerda que aunque tiene bastantes amistades y no es despreciada por los compañeros, se siente incómoda por la actitud de un par de alumnas de su clase. Se procede a analizar la situación con claridad (ver Figura 13). Después de un largo rato hablando y expresando sensaciones hacemos una síntesis de lo expuesto.

**Figura 13. Análisis de un conflicto en clase. Sujeto 5.**



**Fuente:** Elaboración propia.



A pesar de que la estudiante se defiende, dando un paso muy importante y reacciona por lo que dice, restándole importancia y en la mayoría del tiempo ignorándolas, está en alerta constante y le apena que nadie les ponga freno. La alumna comenta esta situación estando avisada de que cualquier acto que considere intimidatorio debe contárnoslo a nosotros o a un adulto antes de que pueda estabilizarse en el tiempo.

En ese momento le hacemos un planteamiento a la menor: además de hablar con el tutor del aula para que dialogue con estas alumnas y las tenga en observación, llamar a un estudiante de su clase con el que, tanto orientadora como doctoranda, tienen muy buena relación y que sería lo que denominamos un alumno clave<sup>204</sup>. La sujeto 5 asiente y en ese momento decidimos llamar al joven. Retomamos un poco lo que sucede en clase, el clima que hay en el aula, la opinión que él tiene sobre estas alumnas, su visión. El chico, cariñosamente, le dice que va a estar más pendiente de ella, le anima a que le pida ayuda si lo necesita y se compromete a hablar con las otras alumnas, debido a su grado de confianza, para que paren de burlarse de los demás.

Como medidas se programa por un lado la reunión con el tutor para tratar este caso, se baraja la posibilidad de hablar más adelante con las alumnas desde el DO y se acuerda realizar un seguimiento semanal con el alumno clave y la sujeto 5, debiendo informarnos de cualquier aspecto que consideren importante con la mayor rapidez posible.

### **Miércoles 8-05-2013**

11ª Sesión. Sesión grupal con una amiga de otra clase. Solicitud de ayuda.

La alumna pide ayuda a la doctoranda para una amiga del IES que tiene un problema muy importante. Una vez contado a la responsable del proyecto el motivo de esa solicitud, debido a la gravedad de los hechos, llama a la orientadora para que esté presente y se decida la manera de proceder. La sujeto 5 nos informa de que nos lo dice porque ya avisó y convenció a su amiga de que es la mejor manera de enfrentarse al problema que tiene. En el momento decidimos que nuestra alumna hable con la amiga y le diga que mañana la avisaremos para charlar con ella tranquilamente y nos explique un poco toda la historia. Para que se encuentre más tranquila no la llamamos en ese mismo momento, preferimos que la alumna objeto de estudio se lo comunique antes. En caso de que lo desee podrá estar presente la sujeto 5, si de esta manera se encuentra más respaldada. En esa reunión pretendemos averiguar cómo se encuentra realmente, desde cuándo tiene ese problema y hasta donde llega, la relación que mantiene con sus padres, la situación en su casa, grado de confianza y comunicación y todos

---

<sup>204</sup> Alumnos populares que nos ayudan en aspectos que les proponemos para mejorar la convivencia en el IES, principalmente colaboran en la integración de otros compañeros.



aquellos aspectos que se nos ocurran y consideremos relevantes, así como todo lo que la menor exteriorice.

La sujeto 5 nos dice que la ha ayudado en todo lo que podía y le hizo ver que lo mejor es dejarlo en nuestras manos para que podamos ofrecerle, como adultas y profesionales, una ayuda más ajustada a sus necesidades y estado actual. Dedicamos un tiempo para detectar cómo se encuentra y si la situación de su amiga le ha influido negativamente. Vemos que se ha encontrado en bastante tensión pero que, a pesar de esa amistad, se ha enterado hace poco y al principio no era consciente de la repercusión que podría tener en la salud física y psíquica de la amiga.

Cerramos la sesión agradeciendo y reforzando positivamente a la alumna objeto de estudio su implicación y buena conducta.

### Miércoles 6-06-2013

15ª Sesión. Análisis de emociones. Vocabulario emocional.

Se realizan diferentes actividades para trabajar las emociones. En el primer ejercicio pedimos a la alumna que visualice un día cualquiera de su rutina y que reflexione sobre los distintos estados emocionales que se dan a lo largo del mismo (ver la Tabla 67). Puede poner ejemplos si lo desea. Le damos una hoja para que haga las anotaciones que precise. La alumna emplea quince minutos y al terminar lo muestra leyéndolo y haciendo matices al mismo tiempo.

**Tabla 67. Emociones experimentadas en un día. Sujeto 5.**

<b>Al levantarse:</b> <i>“pereza y pesadez”.</i>
<b>Por la mañana en clase:</b> <i>“según la asignatura, en algunas materias, aburrimiento y en otras nerviosismo, estrés. En un par de ellas, interés”.</i>
<b>Recreo:</b> <i>“felicidad, alegría. Al terminar, sensación de rutina, pesadez”.</i>
<b>Hora de la comida:</b> <i>“relax, tranquilidad y si la comida me gusta mucho, alegría, gusto”.</i>
<b>Jornada de tarde:</b> <i>“si hay clase, cansancio, pero también alegría porque son pocas horas llevaderas y lo paso bien. Si no hay clase, diversión”.</i>
<b>Por la tarde noche:</b> <i>“relajación, cariño (familia), alegría, descanso, paz”.</i>

**Fuente:** Elaboración propia.

Explica que varía en función, evidentemente, de lo que suceda y con quien comparta esos momentos, de si hay exámenes, de si es lunes o viernes, o si hablamos de fines de semana, si hay algún problema familiar o personal, etc. Es decir, estas emociones se ven alteradas por los agentes que intervengan y todos los desencadenantes. Porque, como comenta, aunque en el

recreo disfruta mucho, ha habido algún día en el que se ha aburrido o se ha encontrado sola, del mismo modo que alguna tarde, por algún problema personal, ha estado deprimida.

Viendo su esquema de la Tabla 67 le preguntamos sobre emociones que no haya escrito pero que hayan estado presentes en diferentes momentos en las últimas semanas. A la alumna no le cuesta señalar con una gran sonrisa, el orgullo sentido por méritos que ha logrado su hermana, así como celos, rabia y tristeza por problemas con su pareja sentimental.

Charlamos sobre la presencia de emociones a lo largo de todo el día, desde que nos levantamos hasta que nos acostamos y sobre las repercusiones orgánicas que tienen las emociones negativas al no ser controladas de manera adecuada o al no saber expresarlas de forma asertiva a los demás. Dedicamos los minutos restantes de la sesión a dialogar respecto a la causa de esas emociones negativas<sup>205</sup> que ha dicho que han estado presentes en las últimas semanas y hacemos una lluvia de ideas sobre cómo calificaría su situación afectiva actual.

### **Jueves 17-10-2013**

#### **18ª Sesión. Ruptura de pareja. Asesoramiento.**

Esta sesión sirve a la alumna de desahogo emocional. Conocido el transcurso de su relación de pareja con las últimas crisis sufridas, llega la temida ruptura para la joven.

La estudiante toma las riendas de la conversación y explica con detalle cómo se ha producido el final de la relación, cómo han quedado las cosas entre ellos y cómo se siente. Visiblemente afectada hace un breve recorrido por los momentos compartidos con el chico en las últimas semanas. Cuando la sujeto 5 hace un alto en el discurso y lo consideramos apropiado, hacemos algunas consideraciones. Le transmitimos que comprendemos que se sienta triste y, según sus palabras, desilusionada y decepcionada, pero subrayamos lo mal que nos había dicho que se encontraba últimamente y los diferentes gustos e intereses que se interponían entre ellos, entre otras cosas.

Destacamos varias cualidades positivas que tiene la menor e intentamos que, aunque le lleve tiempo, pueda enfocar su nueva situación de manera positiva entendiendo que cuando dos personas van por caminos opuestos y no pueden o quieren ceder e ir de la mano juntos por el mismo, lo mejor es no forzarse o presionar a la otra persona y mirar hacia adelante. Ya aparecerá otro que encaje en nuestra vida. La alumna reconoce que la separación, a la larga, va a beneficiarle ya que va a poder hacer lo que quiera sin estar pendiente de que haga algo mal o que dañe a la pareja y sin discusiones ni agobios que en muchas ocasiones consideraba injustificados. Únicamente, como es lógico en estos procesos, necesita un poco de tiempo para

---

<sup>205</sup> Aspecto que ya se conocía, tanto en persona como vía email. En varias ocasiones, a la salida del IES la alumna ha esperado a la doctoranda para desahogarse o pedirle consejo sobre este tema.

asimilar todo y adaptarse. Le damos una serie de consejos, entre ellos: hablar sobre cómo se siente, exteriorizar las emociones, pensar en las ventajas y cosas positivas que va a tener y que en determinadas ocasiones anhelaba, abrirse a conocer más amigos, concederse más tiempo y estar ocupada disfrutando de aquello que le atraiga (pasear, leer, escribir, hacer deporte, escuchar música, etc.).

### Jueves 31-10-2013

20ª Sesión. Sesión grupal con tres compañeras del mismo perfil. Experiencias.

Realizamos una sesión grupal con tres alumnas más del mismo perfil. Se trata de disfrutar de un momento de relax compartiendo experiencias y opiniones personales sobre los diferentes temas que se planteen o surjan.

Las cuatro alumnas se conocen y aunque no mantienen una relación estrecha, cada una de ellas tiene buena impresión de las demás.

Nos desplazamos al patio y nos sentamos cerca de la zona de césped. Ahí se les pide que, en un folio que les damos, dibujen una línea que muestre el transcurso de sus relaciones personales. Se les explica que puede ser una línea corta, larga, vertical, horizontal, con subidas y bajadas, continua, etc., como ellas consideren que representa mejor lo que han vivido en el transcurso de este pasado curso académico. Deberán marcar o señalar los tramos por fechas, meses o épocas a los que corresponda. No deben escribir emociones ni palabras aclaratorias, sólo representarlo con la línea y teniendo que utilizar los colores que les facilitamos (azul, verde claro, verde oscuro, amarillo, rojo, negro y rosa)<sup>206</sup>.

Después lo comparten con todas explicando su gráfica verbalmente, poniendo nombres de emociones y vivencias que justifiquen los tramos realizados. La sujeto 5 utiliza cuatro colores: amarillo, rosa, verde oscuro y negro.

En su línea se aprecian seis tramos diferenciados:

1. De septiembre a noviembre (línea recta. Color verde oscuro).
2. De diciembre a enero (línea ascendente. Color amarillo).
3. De febrero a abril (línea recta. Color rosa).
4. De abril a mayo (línea descendente. Color negro).
5. Junio (línea ascendente. Color rosa).

---

<sup>206</sup> Colores a los que no hemos atribuido significados emocionales, pero que nos servirán para observar si el alumnado participante le otorga alguno en función del estado anímico asociado a la experiencia vivida. Los resultados nos indican que eligen los colores oscuros para situaciones de tensión y los claros para momentos de tranquilidad o felicidad.

6. De julio a septiembre (línea ascendente. Color amarillo).

*“La primera parte es recta y con color verde oscuro porque comenzamos el curso y siempre estoy algo nerviosa por cómo será. Después la línea sube y con color amarillo porque estoy contenta y alegre por las vacaciones de navidad, luego mi estado de ánimo es normal, no se produce nada que me altere, suelo estar tranquila, por eso el color que puse es rosa (...) luego ese pico hacia debajo de color negro es por el momento difícil que pasé (...) mi novio me deja (...) pero luego la línea vuelve a subir y de color rosado porque veo las cosas de otra manera, estoy contenta, lo he superado, por último, en verano la línea asciende y es amarilla porque lo pasé muy bien, estoy muy feliz. Ahora sería una recta de color verde oscuro por estar otra vez con clases” (S5).*

La sujeto 5 fue la segunda en mostrar y comentar su línea. Acto seguido las chicas se ponen a hablar de los chicos, de la infidelidad y de lo que valoran ellos y lo que aprecian y buscan las mujeres.

Después de participar todas en la puesta en común de la primera actividad, les pedimos que cierren los ojos y visualicen cómo se comportaban con las personas (amigos, familiares, compañeros, docentes) al inicio, durante y final de curso. Si han notado diferencias o si alguien les ha dicho que les veían cambiadas en su actitud, si han modificado algo conscientemente, algo que les haya costado más y cómo califican su esfuerzo. Se cierra la sesión con un abrazo colectivo espontáneo.

### **Jueves 21-10-2013**

23ª Sesión. Exteriorización de sentimientos. Gratitud.

La alumna, en un correo electrónico, comenta que en el próximo encuentro le gustaría tratar un tema. La sujeto 5 aprovecha esta reunión para abrirse a la doctoranda y manifestar verbalmente una gratitud y cariño ya mostrado desde su incorporación al Proyecto Mejora. A los pocos minutos se une la orientadora y entre ambas le dicen también todo lo que piensan sobre la chica, desde sus logros hasta lo que ha supuesto para ellas el contar y conocer a una alumna como ella. Dejamos plasmado estos comentarios en unos corazones dibujados en unos folios que teníamos a mano. La joven se lleva su corazón con frases emotivas de la psicopedagoga y la orientadora con sus respectivas firmas, algo que la emociona tanto que no duda en exteriorizarlo verbal y gestualmente.



Sujeto 6

Sexo: Masculino  
Perfil: Víctima de acoso escolar

Se ha trabajado con él, en el presente estudio, en el curso académico 2013-2014. En total ha sido beneficiario de seis sesiones, dos de las cuales se desarrollan tras el desplegable. En la Tabla 69 se observa el esquema de los contenidos o temáticas tratados en cada una de las seis reuniones.

Tabla 68. Resumen del número de sesiones con el sujeto 6.

Año 2014
02-01-2014 al 05-02-2014 01-04-2014 al 14-05-2014 6 sesiones
Total: 6 Sesiones

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 69. Reseña de los contenidos de las sesiones del sujeto 6.

	2014
6ª	Habilidades socioemocionales. Resolución de problemas.
5ª	Exteriorización de sentimientos. Comunicación asertiva.
4ª	Seguridad en uno mismo.
3ª	Autoconocimiento. Habilidades sociales.
2ª	Autoestima. Percepción personal/atribución causal.
1ª	Observación y comprobación del estado emocional. Situación de acoso. Pautas.

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 70 presenta el número y modalidad de encuentros realizados con la familia del sujeto número 6.

Tabla 70. Resumen del número de encuentros con la familia del sujeto 6.

Encuentros con la Familia
Año 2014
9 encuentros:
→ 6: telefónicos → 3: presenciales
Total: 9 Entrevistas

Fuente: Elaboración propia.

Previamente a estas sesiones se realizan una serie de actuaciones por parte de los profesionales del IES, siguiendo los pasos del Protocolo de Acoso Escolar:

- a) Recogida de información. La orientadora realiza entrevistas con quince alumnos para conocer el suceso desde la visión/percepción de varios estudiantes.
- b) Contacto telefónico con las familias de los implicados.
- c) Reunión con el alumno que sufre acoso.
- d) Reunión con los alumnos que acosan.
- e) Reunión presencial con familia del estudiante acosado y después con los de los estudiantes que acosan.
- f) Charla en el aula de los menores (análisis de la situación, compañerismo, actitudes inapropiadas, reflexiones sobre comportamientos propios).
- g) Sesiones individuales con los acosadores. Contrato.
- h) Sesiones individuales de la doctoranda con el sujeto 6 en este estudio.

Después de las seis sesiones, el menor está en seguimiento por parte de diversos profesionales del centro educativo que están pendientes de que se encuentre bien y de que se sigan respetando los acuerdos pactados.





**Miércoles 2-04-2014****2ª Sesión. Autoestima. Percepción personal/atribución causal.**

Después de preguntar cómo se encuentra y cómo están las cosas con los compañeros, nos involucramos en unas actividades para trabajar y reforzar la autoestima del joven. Le pedimos que coja un folio y se describa o dibuje tal y como es y en otro cómo le perciben los demás. Transcripción recogida en la Tabla 71.

**Tabla 71. Actividad: Cómo me veo y cómo me ven. Sujeto 6.**

<b>Cómo Soy</b>	<b>Cómo Me Ven</b>
<i>“Tímido, me cuesta hablar con la gente de mi edad, me gusta mucho estar con los adultos aunque tengo amigos de mis años, estudioso, amable, simpático, sincero. Físicamente soy normal, alto, pelo castaño, ojos castaños y delgado”.</i>	<i>“Los adultos me ven muy responsable, inteligente, amable, maduro, simpático, cariñoso. Los compañeros me ven responsable pero en plan negativo, como pelota, aburrido, tímido, friki o raro”.</i>

**Fuente:** Elaboración propia.

A la hora de escribir cómo le ven los demás parece que lo tiene muy claro ya que no lo piensa ni un segundo. Vemos las diferencias y coincidencias en las percepciones suyas y de los otros agentes. Le preguntamos en qué aspectos le cuesta dialogar con chicos y chicas de su edad y el motivo por el que piensan que es un friki o raro. El alumno confiesa que para él, los temas de los que hablan los de su edad suelen ser tonterías que no le interesan como por ejemplo, tener relaciones íntimas con chicas, fiestas y chistes poco graciosos. Por el contrario, con los adultos puede mantener conversaciones sobre temas interesantes.

Después de tratar estos aspectos, el sujeto 6 dice que esa imagen que los de su clase tienen de él es la que lo convierte en blanco de burlas al no coincidir con los gustos y lo considerado como normal para los jóvenes.

Estamos bastante tiempo hablando de lo que se considera normal o atípico, de lo influenciables que son algunas personas, la falta de responsabilidad y de madurez según edades y contextos.

Retomamos la actividad hecha y le pedimos que se imagine que ha tenido un problema -le han dicho algo que le ha herido- con un adulto y el mismo problema con un alumno. Analizamos su forma de actuar, su respuesta. Por último, damos un mensaje claro sobre la manera e importancia de defender nuestros propios derechos cuando nos sintamos atacados o infravalorados, refiriéndonos a la capacidad de comunicar a los demás que estamos disgustados

cuando hacen o dicen algo que nos está molestando o faltando al respeto<sup>207</sup>. Hacemos un esquema con el alumno sobre cómo comunicar a los demás esa queja, enfatizando en los siguientes aspectos:

- a) Hacerlo en el momento y lugar adecuado, preferiblemente en privado.
- b) Tono de voz firme, pero sin ser agresivo, debe ser cordial y sin dar rodeos.
- c) No rehuir la mirada.
- d) Pedir que cambie de conducta y actúe de manera que no ataque sus derechos.

## **Martes 23-04-2014**

5ª Sesión. Exteriorización de sentimientos. Comunicación asertiva.

En esta ocasión percibimos que el alumno se encuentra especialmente contento y nos explica que se levantó de buen humor por ser el cumpleaños de su hermano pequeño y estar planificando una fiesta sorpresa. Le pedimos que ponga nombre a esas emociones que va experimentando al respecto.

*“Ilusión, por la noche nerviosismo, me desperté varias veces (...) felicidad, alegría, entusiasmo, impaciencia para que llegue la tarde y le demos la sorpresa”.*

A continuación el alumno debe exteriorizar esos estados emocionales.

*“La ilusión se me nota, estoy muy activo participando en todo lo de la fiesta, doy ideas, preparo los globos, regalos (...) el nerviosismo lo noté al despertarme seguido, no daba dormido y miraba el reloj cada rato, a veces me despertaba un poco (...) la felicidad, alegría y entusiasmo se me nota también (...) me va el pulso a cien (...) hablo más acelerado, llevo mejor el día, pasas por alto algunas tonterías (...) la impaciencia al desear que termine la mañana y que llegue la tarde, se hace el día más largo se mira el reloj y no presto tanta atención a lo que debería”.*

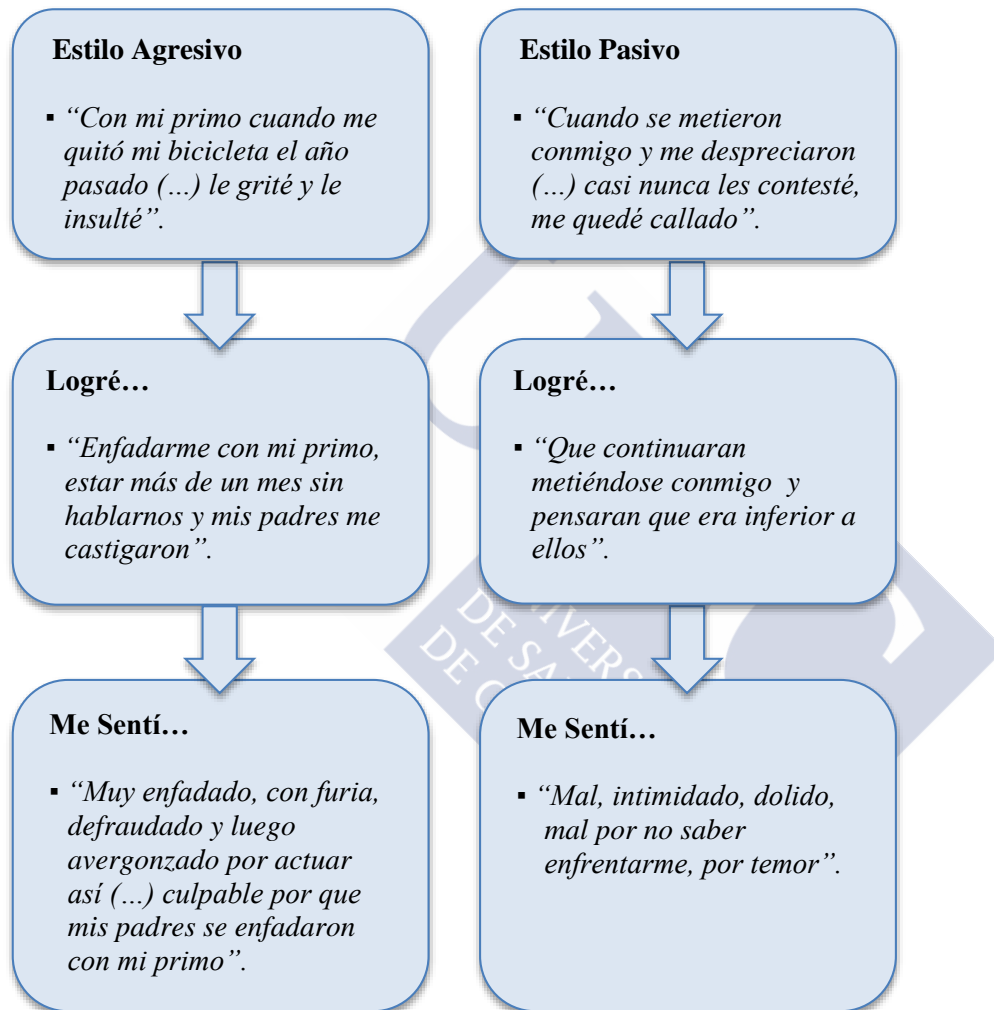
---

<sup>207</sup> Leemos y entregamos al alumno los derechos humanos básicos. Extraídos de Martín Hernández (2000:135-136). Ver Anexo 12.

Nos detenemos en dos aspectos que deseamos aclarar<sup>208</sup> y nos centramos en la comunicación asertiva.

Recordamos las principales características de la comunicación asertiva. El sujeto 6 comenta que es muy complicado no ser pasivo o agresivo en algunos momentos. Le pedimos que recuerde alguno de ellos en los que se haya comunicado de esa manera, qué logró actuando así y cómo se sintió (ver Figura 14). Pone los siguientes ejemplos:

**Figura 14. Estilos comunicativos del Sujeto 6.**



**Fuente:** Elaboración propia.

Analizamos ambas situaciones y le damos importancia al ejemplo del estilo pasivo, reforzando positivamente al estudiante por su actuación en ese caso vivido, aclarando como ya se ha hecho en otra ocasión, que al avisar a un adulto ya está actuando y haciendo lo correcto aunque no haya dado una respuesta verbal de manera directa a los que le molestaban. Insistimos en que su opción es una manera de enfrentarse a ellos y que continuaron pensando que era inferior hasta que supieron que sí había decidido frenarles denunciando esos hechos que sufría.

<sup>208</sup> Pasar por alto tonterías, ¿como por ejemplo? Y no prestar atención a lo que debería, ¿como a qué?

No obstante, escenificamos una situación en la que la doctoranda es un alumno que se ríe de él y le empuja. Animado se pone de pie y elige una serie de frases que para él serían adecuadas:

*“Perdona, no me parece bien que te rías de mí. Espero que no vuelvas a hacerlo (...) No está bien que me empujes, a ti no creo que te gustara que te lo hiciesen (...) Me estás molestando, si vuelve a ocurrir otra vez, que espero que no, tendré que decírselo al profesor”.*

Finaliza la sesión sin darnos tiempo a sugerir otras situaciones para dramatizarlas pero proponiéndole que consulte su correo electrónico para pensar qué haría en otras circunstancias ficticias que le vamos a adjuntar.



## **CAPÍTULO VIII.**

# **ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### **VIII.I. INTRODUCCIÓN**

En el capítulo anterior hemos visto la descripción y análisis de los casos que han formado parte de la muestra de este estudio, ahora vamos a realizar un análisis de los datos obtenidos en ambos perfiles organizándolos según las categorías establecidas. De manera clara pretendemos mostrar los principales logros obtenidos con el alumnado con conductas disruptivas y víctimas de acoso escolar y para ello, reflejamos sintéticamente la valoración que hacen del Proyecto Mejora tanto alumnado, profesorado, equipo directivo, orientadora y doctoranda así como recogiendo pequeños matices a lo largo del capítulo, sobre la valoración realizada por los familiares.

### **VIII.II. PERFILES**

Empezamos por el perfil disruptivo y continuamos por el de víctimas de acoso, analizando los temas/segmentos extraídos de las herramientas de información utilizadas que nos interesan en función de las preguntas y objetivos establecidos en nuestra investigación.

### a) Perfil Disruptivo

#### Tipo de conducta

Las conductas disruptivas que presentan los alumnos se refieren a la transgresión de las normas y tareas (S1, S2), faltas de respeto hacia los profesores (S2, S3) y hacia los compañeros (S2, S3).

Jóvenes impulsivos que en la mayoría de los casos, en un principio, restan importancia a sus actitudes, alegando que su conducta es generalizable a los demás compañeros y que algunos docentes les tienen manía. Suelen eludir su responsabilidad. Como reflejamos en las transcripciones de las conversaciones:

*“No creo que sea para tanto, a veces exageran, no hago nada y ya me echan la bronca (...) me tienen enfilado. No molesto tanto, está toda la gente armando jaleo y sólo me echan a mí” (S1).*

*“Es que en algunas clases te duermes eh (...) soy hiperactivo y me cuesta estar quieto (...) también hay que pasarlo bien, me hace gracia pero no falto al respeto, hago un poco el tonto, estoy en edad” (S1).*

*“No creo que sea tan grave, sólo fueron un par de veces y ya me expulsaron” (S3).*

*“Intento divertirme algo. No me comporto bien, ¿no?, pero a veces se quejan por gusto, no hace falta ir cada dos por tres al director” (S2).*

El profesorado muestra agotamiento físico y mental, estrés y enfado por ver sus clases alteradas y tener que parar sus explicaciones. Mostramos algunos fragmentos de comentarios de los docentes que transmiten esta afirmación:

*“No sólo me molestan a mí, sino a todos los alumnos que quieren atender (...) últimamente se hace insoportable, día tras día pidiéndole que se calle, mandándole que se siente (...) y por encima aún tiene más que decir, lo mando al pasillo para que se relaje y vuelve igual (...) me retrasa en las lecciones y me levanta dolor de cabeza” (Profesor sobre S1).*

*“No es mal chico pero está muy alterado, con demasiada actividad (...) no deja de moverse, tira los lápices, el estuche, se revuelve en la silla (...) yo no le puse nunca un parte pero porque es un chico con buen fondo y lo sé llevar, aunque le tengo que pedir varias veces que frene (...) si me enfado se controla más. Cuando*

*no toma la medicación está peor” (Profesora que no sanciona ni pone partes, sobre el S1).*

*“Para mi es insoportable, maleducado, incorregible (...) a ver si lográis hacer algo aunque lo dudo mucho (...) falta al respeto, se ríe, habla en alto, no trae el material, no hace los deberes (...)” (Profesor sobre S1)<sup>209</sup>.*

*“Las normas se las salta a la torera, no sé si en su casa será igual, ya estoy cansado de llamarle la atención y de que no cambie nada (...) es entrar en clase y ya está de fiesta. Alborotando, es como si tuviera un resorte que le impide controlarse. Pierde el material, lo trae sucio o roto, los libros equivocados de materia, ejercicios supuestamente olvidados en casa (...), un desastre” (Profesor sobre S1).*

*“Es muy buen niño (...), algo debe pasarle porque no puede ser que de un día para otro se muestre tan alterado (...) varios días estaba por el pasillo gritando cuando él es tímido y no arma escándalo, intenté hablar con él pero no estaba receptivo en ese momento” (Profesor sobre S2).*

*“Le expulsé por enfrentarse a un alumno de forma agresiva. Le empujó y le gritó, estaba fuera de sí (...), cuando lo separé me contestó con la misma agresividad” (Profesora sobre S2).*

*“Me preocupa mucho, parece que no es él mismo (...) está ausente y muy alterado, hasta perder los papeles (...) tenemos que ver qué le sucede y si es necesario buscar más ayuda” (Profesor sobre S2).*

*“Tenemos que hacer algo con este alumno porque su actitud es intolerable (...) su comportamiento es grave, me provoca demasiada tensión (...), necesita ayuda porque está muy descontrolado (...) intenta provocar a los compañeros, a los profesores, a todo el mundo” (Profesor sobre S3).*

*“En todos los años que llevo trabajando aquí nunca tuve un alumno semejante, maleducado, desafiante, agresivo hablando, encarado (...) tiene a varios alumnos amedrentados, a mí me deja sin voz y con malestar general” (Profesor sobre S3).*

---

<sup>209</sup> “Para min é insoportable, maleducado, incorrixible (...) a ver si logrades facer algo aínda que o dubido moito (...) falta ó respecto, rise, fala en alto, non trae o material, non fai os deberes (...)” (Profesor sobre S1).



*“No hace nada, nada positivo, sólo molesta y contamina la clase (...) en la mía se porta mejor que en otras y aun así no es un alumno que me ponga las cosas fáciles”* (Profesora que no pone queja sobre S3).

*“El peor de los que puede haber en el instituto (...) yo no lo quiero en mis clases, ya tuve varios enfrentamientos con él, busca quedar por encima de tí, se burla en tu cara, le da igual que seas el profesor”* (Profesor sobre S3)<sup>210</sup>.

Así, los partes de aula que se recogen de estos alumnos hacen referencia a faltas graves de respeto hacia compañeros y docentes, enfrentamientos a profesores y conductas agresivas. Las expulsiones del instituto durante uno o varios días también se producen por acumulación de partes sin que haya sido una conducta puntual la que propicie dicha sanción.

La doctoranda observa cómo los profesores ante esta situación que les tensa, algunos se preocupan por los estudiantes, deseando que se les ayude al opinar que deben tener algún problema personal que les lleve a mostrarse de esa manera, mientras que otros no disimulan su antipatía hacia los estudiantes. Sea cual sea la postura del docente, todos están de acuerdo en que la presencia de conductas disruptivas perjudican gravemente a la convivencia del IES. Que manifiestan del modo siguiente:

*“Ya no es sólo que los compañeros no puedan escuchar bien o vayamos con retraso en la materia es que muchos se cohíben a la hora de participar por si se ríen de ellos (...), lo hablan también en casa y es normal que otros padres se quejen porque en clase de su hijo vaya uno que se porte así (...) nosotros estamos hasta el gorro pero los alumnos también lo estarán, tienen que sopórtalo todos los días a todas horas, se crea un mal clima, no hay tranquilidad, disminuye el compañerismo”* (Profesor).

La conducta de los sujetos en sus hogares presenta altibajos. En general, los familiares son conscientes del comportamiento de sus hijos, por las reiteradas notificaciones de jefatura, o por mostrar actitudes similares con los progenitores. Hay diferencias significativas respecto a las familias. Aquellas desestructuradas son, por lo general, las que menos vínculo establecen con los tutores o personal del instituto, disculpando en muchas ocasiones la actitud del menor, pasando muchas veces la responsabilidad a los docentes. Algunas inquietudes de los familiares quedan reflejadas como sigue:

*“¿Otra vez expulsado?, no puede ser de nuevo, hace falta que el profesor tenga más paciencia, son chicos y no pueden estar siempre quietos como estatuas, todos*

---

<sup>210</sup> “O peor dos que pode haber no instituto (...) eu non o quero nas miñas clases, xa tiven varios enfrontamentos con el, busca quedar por riba túa, búrtese na túa cara, dalle igual que sexas o profesor” (Profesor sobre S3).

*tuvimos esa edad (...) el profesor tiene muchos alumnos y por eso está cansado y tiene menos paciencia pero hay que hacer bien el trabajo” (Madre del S3).*

*“(...) Le insultó, vale...¿y qué le hizo él para que le insultara?, tenemos algunos problemas en casa y anda preocupado, no es bueno que conteste así pero...” (Madre del S3).*

Pasada una o dos sesiones individualizadas con los alumnos, éstos ya se abren a la doctoranda al sentirse apoyados y percibir que nos posicionamos de su parte al buscar su bienestar, es en ese momento cuando los jóvenes reconocen que su comportamiento debe ser corregido por su propio bien. La doctoranda, siempre en un trato cercano, intenta hacerles ver que su conducta no solo no es positiva para ellos sino para el docente y el resto de alumnos. Las opiniones del alumnado hacia las consecuencias de su comportamiento y la necesidad de cambio reflejan que:

*“Es cierto, tienes razón (...) pensando en los profesores algunos tienen que acabar hasta ahí de mí, en el momento no me doy cuenta (...) sí, tengo que cambiar porque me estáis dando otra oportunidad y quieres ayudarme, gracias (...) no quiero que me expulsen” (S1).*

*“A veces me emociono y no paro, se me va un poco de las manos, puede ser (...), no lo pensé de esa manera, como que era tan demonio, como supongo que me ven, tampoco me porto así para hacer sufrir a nadie, intentaré mejorar” (S3).*

*“Yo no soy así, me arrepiento muchísimo, ya pedí perdón, no lo hice bien (...) espero no volver a perder el control” (S2).*

La doctoranda, por los datos que tiene tanto de los propios sujetos como de los profesores, atribuye la conducta disruptiva de los menores a una serie de factores que están influyendo, como: la falta de autocontrol, el desinterés en las materias académicas, la búsqueda de llamadas de atención, evitar el aburrimiento y, en el sujeto 2, el consumo de sustancias adictivas. Transcribiendo sus propias palabras lo podemos apreciar en:

*“No puedo evitarlo, siempre hago el tonto, pero soy igual con mis amigos fuera de clase (...) es por divertirme, no por molestar o hacer daño a nadie aunque algún profesor no me caiga tan bien como otros” (S1).*

*“Es mucho tiempo, si no seguro que me duermo, soy así (...), ¿Que falto al respeto a los compañeros? Es en broma, es que algunos me hacen gracia (...) si me lo hiciesen a mí pues claro que me enfadaría, se enterarían (...) a veces sí me paso” (S3).*

*“No quiero volver a sentirme así, no es mi forma de ser, fui muy agresivo y no lo pasé bien, de verdad (...) estoy haciendo bastante el estúpido por querer hacer lo que hacen otros” (S2).*

Por otra parte, otro de los factores importantes es la falta de interiorización de normas, lo que puede proceder de una ausencia de reglas en los hogares o por el contrario, del seguimiento de normas marcadas, sin tolerar la imposición de otras que no procedan de sus progenitores. Los docentes plantean esta cuestión de forma informal, pero partiendo del diálogo con alguno de sus alumnos y de la observación diaria con los menores. Este punto también es ahondado por la orientadora y doctoranda tanto con los sujetos objeto de investigación como con los familiares de los mismos. El sujeto procedente de una familia desestructurada comunica con actitud chulesca no tener normas en casa, presumiendo de la total libertad de la que dispone, mientras los otros dos chicos sí tienen normas consensuadas en el hogar que deben cumplir siendo castigados en caso de incumplimiento. La información que se extrae de las entrevistas con los familiares así lo deja ver cuando afirman:

*“En casa colabora mucho, ayuda en la cocina, hace la cama, los recados, saca al perro (...) desde pequeño hace lo mismo que su hermana, tienen que cumplir con unas obligaciones como todos los demás (...) sale los fines de semana pero sólo un par de horas por la tarde (...) si no llega a la hora señalada no puede salir el siguiente fin de semana o se queda sin móvil (...)” (Madre del S1).*

*“Por la semana tiene que ir a clases particulares, le lleva su padre y le va a esperar para evitar que se junte con gente que no queremos (...) hay normas, por supuesto, mientras viva con nosotros tiene que hacer lo que le digamos (...) no pienses que hablo de algo fuera de lo normal, estudiar una hora al día, hacer los deberes, comportarse bien con todos, poner la mesa, no tener el teléfono mientras comemos o hablamos, si suspende no puede bajar y cosas del estilo que cualquier madre pide a sus hijos, y aun así mira lo que puede suceder, porque no siempre las cumplen” (Madre del S2).*

*“Trabajo todo el día. Cuando yo llego ya suele estar en casa (...) llego a las diez de la noche casi siempre (...) vivo con mis hijos, saben lo que es bueno o malo, tienen ejemplos en la familia de lo que no deben hacer (...) no tengo que andar castigándoles o gritándoles si hacen algo mal” (Madre del S3).*

De la actitud de los chicos cuando se pasa un tiempo con ellos, de la manera de expresarse, lo que dicen y cómo lo hacen o cómo visten también se obtiene información sobre

el estilo educativo que tienen en sus hogares, que contrastamos con lo que dicen otros implicados y lo que vamos apreciando a lo largo del estudio.

### **Ámbito/factor personal**

Los tres sujetos son hombres, con edades comprendidas entre los catorce y quince años, de 1º y 2º de la ESO cuando se incorporan al estudio, recibiendo sesiones continuas. Dos de ellos han repetido curso (S1 y S3).

Recordamos que el sujeto 1 tiene diagnosticado TDAH y está medicado con Concerta<sup>211</sup>. El sujeto 2 está pasando por un bache debido a la ingesta de cannabis y el sujeto 3 es miembro de una familia desestructurada. Factores que determinan su inadecuado o limitado desarrollo de las habilidades necesarias para interactuar con otras personas y con el medio. Aunque cada persona es diferente, podemos hablar de un perfil cognitivo y comportamental característico y discriminativo de los alumnos sin conductas disruptivas. Estamos refiriéndonos a mentiras, escasa empatía, menor acatamiento de las normas y reglas sociales, ambivalencia emocional, conductas negativas, impulsivas, indisciplina, comportamientos delictivos, menor frecuencia de comportamientos prosociales, es decir, carencia en habilidades socioemocionales.

### Autoestima

No encontramos datos significativos en cuanto a la autoestima. El S1 y S3 presentan una autoestima normal y el S2 baja. Además de las observaciones en diferentes contextos por parte de los profesores y progenitores, las percepciones de algunos profesionales a los que acuden -psicólogos- y de las sesiones con la doctoranda, desde el DO se evalúa la autoestima a través de diferentes charlas y el cuestionario de Rosenberg<sup>212</sup>. Aunque no somos partidarios de evaluar aspectos personales a través de ítems, sí nos sirve de complemento para reforzar nuestras impresiones o diagnósticos, así como para aportar o abrirnos a otros posibles supuestos.

Puede ser importante el hecho de que la mayoría de la población atendida con este perfil tiene una autoestima normal mientras que dentro del mismo, los que consumen o han consumido alguna sustancia adictiva presentan una autoestima baja, aspecto que mejora al tratar el foco de su problema. En estos casos, se ha hecho necesaria y beneficiosa la colaboración de psicólogos y profesionales especializados en drogodependencias.

---

<sup>211</sup> Estimulante del Sistema Nervioso Central utilizado para tratar el TDAH. Ayuda a mejorar la atención, concentración y reducir el comportamiento impulsivo. Está indicado como parte integral de tratamiento en este trastorno.

<sup>212</sup> Cuestionario para evaluar la autoestima que consta de diez preguntas que se evalúan entre uno y cuatro puntos. Está compuesto por cuatro opciones de respuesta (A, B, C, D). Ver Anexo 13.

### Autocontrol

Una característica que generalmente determina el comportamiento hostil y que se ha corroborado en este estudio es el bajo autocontrol de estos sujetos. No hay dominio del comportamiento, de las emociones. Nuestros sujetos de la muestra lo narran así:

*“Es que no puedo evitar comportarme así” (S1).*

*“No pensamos en montarla o dar la nota, sale de nosotros (...) si lo pienso me digo: Contrólate que te estás pasando. Pero es muy difícil, hay que estar muy concentrado porque es difícil comportarse bien” (S3).*

*“En esos momentos yo no pude controlarme, estaba en otro mundo, fuera de mí, lo que tengo que hacer es no volver a probar nada de drogas para controlar mi comportamiento” (S2).*

### Empatía

Las conductas disruptivas de estos alumnos nos indican ya de antemano que el nivel de empatía es bajo o, en todo caso, no estamos ante un nivel óptimo, porque ello implicaría no sólo comprender cómo se siente el otro y ponerse en su lugar sino sentir cómo siente. Y estos jóvenes no son conscientes de cómo se encuentran sus compañeros ni sus profesores cuando están encarándose con ellos, saltándose las normas o molestando a los iguales, por citar algunos ejemplos.

En diversos momentos se reafirma esta consideración. Es cierto que hay alumnos que hemos atendido de este perfil, entre ellos el S1, con un nivel bastante bueno de empatía situacional pero no disposicional<sup>213</sup>, por lo tanto, depende de variables contextuales, como por ejemplo de la proximidad que se tenga con la persona a la que debemos ayudar o con la que debemos empatizar y lo sensibilizados que estemos.

Como ya hemos mencionado, algo que no soporta el S1 es que se metan con personas que en apariencia son débiles, mostrando un nivel adecuado de empatía. No obstante, no mostraba el mismo grado de activación afectiva con los profesores, llegando en un principio a ver extraño que pudiesen sentirse dolidos por sus actos, consideración compartida por el S2 y S3. En el S3 esa incomprensión es mayor, pasando incluso a percibirlo como algo ridículo. A continuación recogemos cómo lo cuentan el S2 y S3.

---

<sup>213</sup> La empatía situacional se refiere al mayor o menor grado de activación afectiva que experimenta una persona ante un hecho o individuo concreto. Depende de variables contextuales, de la situación concreta y de las personas implicadas. La empatía disposicional consiste en la tendencia relativamente estable a experimentar los sentimientos de otras personas. Estamos aludiendo a un rasgo de personalidad por el que unas personas son, en general, más empáticas que otras (Fernández-Berrocal y Ramos Díaz, 2005).

*“No creo que se queden preocupados por mí (...) es porque lié una grande por gilipollas pero no creo que les pueda afectar, a ti sí porque nos estás ayudando y confías en nosotros -dirigiéndose a la doctoranda- es distinto, ellos vuelven a sus casas y no creo que piensen en nosotros” (S2).*

*“Qué dices, me parece absurdo que porque me porte así el profesor tenga estrés (...) no será mi culpa (...) en el momento puede ser normal que se mosquee pero que se sienta dolido no es normal” (S3).*

El profesorado y otros profesionales también opinan que estos discentes deberían ser más empáticos para mejorar las relaciones con los iguales. Las ideas que nos aportan para el trabajo de intervención colaborativa son:

*“Si entendieran cómo se sienten sus compañeros cuando están gritando y desafiándonos, sería distinto. No dicen nada por no meterse en estas historias pero muchos aborrecen esos momentos de locura en clase, se sienten intimidados, enfadados” (Profesora sobre alumnado con problemas de conducta, en general).*

*“La empatía debe ser trabajada con este alumno porque su nivel es muy bajo, muestra determinadas actitudes que, sin ir más lejos, ya son indicadores de esa falta de entendimiento con lo que piensa y sienten los demás, en todo momento quiere demostrar que hay pocas personas que le importan, no desea conectar con los demás, hay que llegar más hondo con él para descubrir lo que realmente piensa y quiere (...) mantiene una distancia, está a la defensiva” (Psicólogo sobre S3).*

En algunos ejercicios queda patente la necesidad de trabajar esta capacidad emocional, como se muestra en la Tabla 72.

**Tabla 72. Actividad. Empatía.**

Amigo/Familia	Compañeros/Profesores	Desconocido
<ul style="list-style-type: none"> <li>Alguien de la familia está feliz porque le ha sucedido algo muy positivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Un compañero pierde a un familiar en un accidente.</li> <li>Un profesor se muestra desolado, angustiado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ves a un niño llorando en el suelo al que acaban de poner la zancadilla.</li> </ul>
Cómo me siento	Cómo me siento	Cómo me siento
¿Me afecta de alguna manera?	¿Me afecta de alguna manera?	¿Me afecta de alguna manera?

**Fuente:** Elaboración propia.



El S1 muestra empatizar con los sentimientos de la familia y del desconocido diciendo que se sentiría feliz y muy contento por la buena noticia del pariente y triste al mismo tiempo que furioso, por estar un niño indefenso llorando. Las dos situaciones le afectan bastante, especialmente la del desconocido por ser un niño pequeño. Sus palabras son:

*“Pobre chaval, me da muchísimo asco que se aprovechen de gente que no se sabe defender tan bien (...) si los pillo en el momento me meto a defenderle fijo y si ya no están ayudo al niño. Ya me pasó una vez algo parecido y llamó a su casa desde mi móvil para decir que estaba bien y que le fueran a buscar. Yo esperé con él y unos amigos míos hasta que llegó el padre, hablé con él y me dio las gracias”.*

El S2 se sentiría alegre por la familia, sobre todo si es una buena noticia para su padre o su madre, es decir, para alguien muy cercano y querido. Dice no alegrarse porque un compañero suyo pierda a un familiar ni que un profesor se encuentre mal pero no cree que le afectara. Así como en el caso del desconocido que, aunque no le parezca bien que esté llorando no sabe si le prestaría ayuda. Las impresiones del S2 indican que:

*“Si le dan una noticia muy buena a mis padres claro que me pondría muy contento, ellos lo estarían por eso yo también (...) en los otros dos ejemplos no me alegraría nada pero tampoco me iba a afectar más, esas cosas pasan todos los días (...) lo de la zancadilla igual fue en plan broma, sin intención de que llorase (...) igual sí que le ayudaría, supongo que sí”.*

El S3 tiene claro que lo más importante para él es que su familia sea feliz y si ellos están contentos a él le afectaría positivamente, y sentiría malestar y agobio en el caso contrario, si estuviesen tristes. En los otros dos ejemplos dice no sentirse molesto ni afectado, puede que sorprendido, al no ser personas de su entorno próximo no le prestaría atención, a no ser que el compañero también fuese su amigo o alguien que le cayese bien. Las consideraciones que refleja el S3 a las situaciones y preguntas establecen que:

*“Si no tengo algo cercano con esa persona no me afecta. Si es mi familia o un amigo puedo estar muy contento por ellos si es algo bueno y triste si es algo malo (...) lo de la zancadilla seguro que me haría gracia porque yo también pongo bastantes aunque en plan risas”.*



**b) Perfil Víctima de Acoso****Tipo de Acoso**

La sujeto 4 ha sufrido en educación primaria acoso escolar de tipo social (aislamiento) y psicológico (burlas delante de los demás), causándole bastantes inseguridades y desconfianzas hacia los iguales, además de otros aspectos negativos. En la ESO no es víctima de acoso pero tampoco es una alumna plenamente integrada y no se siente valorada por todos los compañeros.

La sujeto 5 también ha sido víctima de acoso escolar en la Educación Primaria, en este caso, de tipo psicológico (humillaciones y desprecios en público) y verbal (insultos y motes). Esta situación le ha provocado angustia y estrés que resurge, aunque con otra intensidad, cuando alguien se enfrenta a ella o interpreta que puedan estar burlándose de su personalidad. Ella, al revivirlo, se expresa así:

*“Si se meten conmigo o yo creo que lo están haciendo, a veces estoy como en alerta porque recuerdo lo que viví de pequeña y me da miedo que vuelva a pasar”.*

Recordamos que el año anterior a incorporarse al Proyecto Mejora tuvo un problema con varios alumnos que comenzaron a burlarse de ella, sin perder tiempo y con la angustia y el conocimiento de lo que debía hacer para evitar pasar de nuevo por lo que ya había sufrido, lo deja en manos de los profesores. La estudiante vuelve a experimentar emociones negativas intensas debido a la activación de pensamientos negativos que exterioriza así:

*“Me angustié mucho y me entraron por dentro muchos nervios, un agobio grande (...) no pasó nada, sólo se rieron de mí y cuchicheaban mirándome y riéndose, no sé por qué pero en esos momento me venía a la cabeza lo mal que lo pasé en el colegio y fui directa al director y profesores”.*

El sujeto 6 pasa a formar parte de la investigación al ser víctima de acoso escolar en la ESO ese mismo año. Acoso físico (empujones y zancadillas) y verbal (insultos y comentarios ofensivos directos al menor) que repercute en su tranquilidad. Podemos afirmar que, a día de hoy las repercusiones son mínimas ciñéndose a una alteración injusta y dañina en un periodo concreto del joven que le lleva a considerar que los acosadores son inestables e inmaduros con posibles carencias afectivas.

## Protocolo

Según los datos que tenemos, en los casos en los que la intimidación se produce en Primaria, no se ha seguido ningún Protocolo de acoso escolar, incluso en principio se ha restado importancia a lo sucedido. Hechos relatados por la S4 junto a la S5 y sus madres, como recogemos a continuación:

*“Les reñían las profesoras pero nada, cuando no estaban delante volvían a hacer lo mismo, había unas niñas de otras clases que también se sumaron, casi siempre era en el recreo y a la salida cuando no llegaban aún los padres a buscarnos” (S4).*

*“Estuvimos a punto de denunciar al colegio, pedimos el teléfono de los padres de las otras niñas pero no nos los quisieron dar, íbamos a cambiar de colegio pero ya era muy tarde (...) nos prometieron que no iba a volver a pasar más veces y que no nos preocupásemos tanto que eran cosas de niños. Esto nos enfadó bastante más” (Madre de la S4).*

*“Se tomaron medidas, las separamos en los recreos y vigilamos (...) era una niña calladita y un poco especial, las otras eran más espabiladas, supongo que se enfadaron por cualquier tontería y se interpretó así (...) las niñas de esos años son muy delicadas pero también pueden hacer mucho daño aunque no quieran, pero no podemos hablar de acoso escolar porque no lo hubo” (Profesora de Educación Primaria de la S5).*

*“Lo pasamos muy mal, la niña no quería ir al colegio y la verdad es que yo tampoco quería porque creo que pasaba más miedo yo que ella (...) su padre fue como cuatro veces a hablar con el director pero todo seguía igual, al final tuvimos que hablar un par de veces con los padres de los niños muy seriamente, incluso un día yo les medio amenacé a las niñas diciéndoles que si seguían así iban a tener que enfrentarse también conmigo, ya sé que no fue la mejor solución pero funcionó, unido a que en el colegio las tenían controladas y alejadas de mi hija” (Madre de la S5).*

*“Esperé bastante hasta que le dije a mi profesora llorando que no me dejaban en paz, ella llamó a mi casa y así se enteraron mis padres, pero tardé bastante en decirlo, me encerraba en el baño a llorar hasta que un día escuché que me esperaban detrás de la puerta y dejé de sentirme segura allí (...) mi madre sabía que no estaba muy contenta en el colegio porque le decía seguido que estaba*

*enferma para no ir, me inventaba dolores de cabeza, barriga, aunque muchas veces del miedo eran reales, pero no sospechaban lo que me pasaba, cuando lo supieron hablaron mucho tiempo conmigo de que tenía que haberlo dicho antes, que ellos estaban para ayudarme en todo” (S5).*

Con el sujeto 6 ya expusimos los pasos que se siguieron para frenar la situación de abuso que, por las características analizadas<sup>214</sup>, podía derivar en acoso escolar, de ahí que se activara el Protocolo al sospechar que las conductas negativas hacia el S6 podían repetirse y prolongarse en el tiempo agravando las posibles consecuencias.

### **Situación académica**

La mayoría de la población atendida correspondiente a este perfil tiene buenos resultados académicos. Hay varias excepciones, entre ellas la sujeto 4, pero por lo general son alumnos centrados en el aprendizaje con notas que se sitúan entre notables y sobresalientes<sup>215</sup>.

Cuando el acoso escolar se produce cerca de los exámenes hay una bajada de las notas pudiendo deberse al estrés padecido por la situación vivida.

### **Ámbito familiar**

La sujeto 4 tiene bastantes complicaciones en casa, demasiadas responsabilidades mientras que los sujetos 5 y 6, como en la mayoría de la población atendida, no presentan dificultades destacables.

Los familiares tienen diversas profesiones correspondientes tanto a estudios de baja como de alta cualificación.

Un indicativo general que comparten las madres de los alumnos que han sido víctimas de acoso en algún momento de su etapa escolar, es la ansiedad. Esta enfermedad se extiende en el tiempo, pudiendo ser una consecuencia del nerviosismo y estrés por el sufrimiento de sus hijos o bien existir ya antes y verse agravado. Nos hemos encontrado con madres que estaban a tratamiento por la ansiedad, cuadros médicos identificados por problemas de insomnio, hipertensión, dificultades para enfrentarse a situaciones estresantes, varias de las cuales nos han confirmado que han estado medicadas con Trankimacín<sup>216</sup>.

Salvo la S4, los S5 y S6 manifiestan tener una comunicación muy buena con los progenitores, no obstante los tres coinciden en que, como el resto de los alumnos de este perfil

---

<sup>214</sup> Un par de días metiéndose con él. Niño con características peculiares, poco popular, muy delgado, poca relación con los de clase.

<sup>215</sup> Contrastando con los resultados generalmente negativos de los alumnos del perfil disruptivo.

<sup>216</sup> Medicamento perteneciente al grupo de los ansiolíticos derivados de las benzodiacepinas, indicado en el tratamiento de la ansiedad y crisis de angustia. Las benzodiacepinas son medicamentos psicotrópicos que actúan sobre el Sistema Nervioso Central con efectos sedantes, hipnóticos, anticonvulsivos, etc.

atendidos, aunque la relación sea positiva no ha sido un tema que les haya gustado comunicar voluntariamente, en parte por no preocuparles y en otra parte por miedo a empeorar las represaliadas de los acosadores al dejarles al descubierto.

### **Ámbito personal**

Los sujetos que forman parte de la muestra correspondientes a este perfil son dos mujeres (S4 y S5) y un hombre (S6), las dos estudiantes con una intervención continua y el chico con una *puntual*, con edades comprendidas entre los trece y quince años al inicio de las sesiones. Ellas en 1º y él en 3º de la ESO.

Son alumnos que comparten un carácter tímido, siendo uno de los aspectos que les gustaría modificar en su personalidad al asociar la timidez con algo que les limita y les hace parecer débiles, pudiendo llevarles al fracaso.

### Autoestima

Los tres sujetos muestran una autoestima baja, se consideran diferentes al resto de jóvenes de su edad. Piensan que son menos atractivos, modernos, simpáticos y populares que los demás y no comparten sus gustos. Por este motivo creen que son poco valorados por el grupo-aula atribuyendo a esas características el haber sido acosados. Otros, un número menor, no comprenden los motivos por los que han sido acosados al defenderse diciendo que ellos no se han metido con nadie. No obstante, por las averiguaciones que hemos realizado con los alumnos, profesores del colegio e instituto y padres, aunque no tenían una autoestima muy alta antes de sufrir acoso, sí partimos de la consideración de que estamos ante una autoestima baja debido a las acciones negativas a las que han sido sometidos. En los demás casos de la población atendida, salvo un par de alumnos que tenían autoestima baja, los demás sufren una bajada por las consecuencias de sufrir acoso escolar. Los S4, S5 y S6 y un docente dan cuenta de la baja autoestima expresándose como se indica:

*“Siempre se burlan de los que son menos fuertes y tienen menos amigos para defenderlos, en el colegio los que me acosaron vinieron a por mí porque yo era más tímida y no sabía defenderme, era miedica, lloraba y me daba vergüenza, eso les hacía más gracia, eran muy malas personas” (S4).*

*“Cuando quieren hacer daño porque se creen superiores a los demás van a por los que nos ven inferiores, ya ves que superiores son (...) se puede escuchar a la gente meterse con otros que no son muy guapos, que visten peor, más delgados, que son más callados o van a su aire, si son muy estudiosos pero también por envidia, si a una niña le gusta un chico por el que están las demás y se sienten amenazadas también les hacen la vida imposible” (S5).*

*“Tener gustos diferentes y no compartir su inmadurez es lo que supongo que les llamó la atención para atacarme (...) en el fondo son ellos los que dan pena” (S6).*

*“Podemos sorprendernos pero sólo con un alumno o dos, por lo general es muy previsible saber qué alumnos pueden ser acosados por su físico o su carácter (...) los observamos y solemos estar más pendientes de ellos para evitar estas situaciones pero muchas de esas conductas se producen cuando los profesores no estamos cerca por eso es difícil de atajar, podemos ver algo pero en un instante, hay muchas cosas que se nos escapan por eso es tan importante esta sensibilización que se está haciendo por las clases” (Profesora del IES).*

### Empatía

A través de las diferentes sesiones y observaciones en distintos momentos, sabemos que, además de los sujetos de la muestra, la mayoría de los alumnos víctimas de acoso tienen una empatía alta. En bastantes casos estamos ante una empatía disposicional, recordemos que nos referimos a que no sólo se conecta con la otra persona cuando es cercana a uno mismo o cuando la situación nos sensibiliza sino que se extiende a otros contextos y personas desconocidas.

Observamos la empatía situacional con mucha frecuencia, en charlas y sesiones grupales y ante el conocimiento de los jóvenes sobre otros que pasan por momentos de sufrimiento. Les brindan ayuda, les comprenden, comparten sentimientos, consejos, dejan de un lado la vergüenza y timidez al sentirse comprendidos, pudiendo llegar a llorar al escuchar y conocer lo mal que lo han pasado. Reconocen que les duele porque saben lo mal que han tenido que estar y ellos mismos reviven ese dolor al haber pasado por lo mismo.

También ante otras personas y situaciones ajenas a la vida de este alumnado, muchos muestran un nivel alto de empatía. Como por ejemplo la S4 y S5. Sus madres nos han contado varios detalles que apoyan esta afirmación, además de que la doctoranda lo ha percibido día tras día al pasar bastante tiempo con ellas.

*“Es muy sensible, hasta llora muchas veces viendo las noticias, si salen niños que mueren, mujeres a las que le pega el marido, cuando hay desastres y atentados, la miras y tiene la nariz roja y las lágrimas por la cara, quiere disimularlo pero nosotros ya la conocemos (...) es muy sentida, muy buena, no puede evitarlo, no le hace falta mucho tiempo que tan pronto escucha por la tele lo que pasó, ya casi sin ver los videos, llora” (Madre de la S4).*

*“Va por la calle y si ve personas que necesitan ayuda, ahí está ella. Si tropieza o cae una persona mayor va corriendo a ayudarla, da monedas de su paga a gente que pide en la calle, bueno y como vea un animal abandonado no puede ignorarle,*

*una vez trajo un perro y mira que estuvimos como una hora para que entendiera que no podíamos meterlo en casa, al final llamamos a la protectora de animales”* (Madre de la S5).

#### Comunicación/exteriorización de sentimientos

Comprobamos que la mayoría de estos alumnos tienen dificultades para exteriorizar los sentimientos y deseos. Los sujetos 4, 5 y 6 así como el resto de población atendida no suelen comunicar lo que piensan o sienten cuando están con los iguales, muchas veces incluso ni con los amigos más cercanos.

Ante esta circunstancia los propios implicados o se encogen de hombros al no saber expresar con palabras los verdaderos motivos para actuar pasivamente o dicen no atreverse a mostrar sus sentimientos si éstos van en contra de los demás, por no herirlos o enfadarlos. Vemos que tienen falta de seguridad en sí mismos y dependencia de las amistades. Algunos incluso aunque sepan que con los que se relacionan no los tratan bien o no se encuentran del todo a gusto, prefieren *seguirles el juego* con tal de estar acompañados.

Los familiares también manifiestan que son chicos que suelen callarse muchas veces lo que piensan, según estos adultos, por evitar discusiones o preocupaciones, o por satisfacer a los demás. En esta línea manifiestan:

*“Cuando tengo que decir lo que pienso o siento aunque sean amigos me corto, no sé explicarme bien y eso es lo que más vergüenza me da, ahora lo llevo mucho mejor (...) a veces por no amargar a los demás, por no cortarles el rollo no digo lo que a mí me gustaría o si me encuentro mal, otras veces también es por no parecerles una tonta o infantil (...) sólo lo hago con mi mejor amigo y dos personas más, tengo que tener mucha confianza”* (S5).

*“En el momento que me hace daño algo me quedo callada, doy la razón o hago lo que dicen pero por detrás soy tontísima y estoy cabreada o decepcionada pero voy aprendiendo porque quedarme yo con las cosas sólo empeora todo, pero me cuesta bastante”* (S4).

*“Siempre cede en todo. Nosotros le pedimos que sólo haga lo que quiera y que no se deje llevar por los demás, que sea ella misma, que no se deje pisotear por nadie (...) hasta en casa muchas veces, es algo sin importancia pero por ejemplo hay un restaurante que no le gusta nada, el padre la semana pasada dijo de ir a celebrar ahí su cumpleaños, nos pregunta qué nos parece y ella dice que perfecto, cuando yo sé que no le gusta nada y no quería ir, pero por agradar a su padre lo hace, y es así en muchas cosas, aunque antes era más”* (Madre de la S5).



*“A veces es demasiado suyo. No sabemos lo que piensa o si está bien, dice que sí pero sus gestos o manera de actuar no dicen lo mismo (...) siempre le digo que cuente las cosas que le preocupan porque aunque es un niño que en casa se comunica muy bien, sabemos que no es de tener muchas amistades y eso como padres es normal que nos preocupe” (Madre del S6).*

### Resolución de conflictos

En general, son chicos y chicas que necesitan apoyo y orientación para resolver los conflictos. En muchos casos la inseguridad que tienen se traduce en complicaciones para tomar una decisión adecuada, incluso en temas que puedan parecer triviales. Han sido numerosísimas las veces que han precisado consejos y que nos han intentado localizar para ayudarles. Discordancias con amigos y familiares, complicaciones con la pareja o persona que les atrae, enfrentamientos a situaciones nuevas o desconocidas, deseos de mostrarse en una determinada situación con naturalidad, saber qué opción es la más adecuada en un momento concreto, superar la vergüenza y otras cosas les han creado conflictos internos con los consecuentes agobios y malestares. Alumnos que en general se castigan mucho mentalmente, piensan y le dan vueltas a las situaciones en la cabeza continuamente antes de reaccionar, en caso de hacerlo.

## VIII.III. LOGROS

A continuación presentamos, en la Tabla 73, los principales logros obtenidos con los alumnos de ambos perfiles, comenzando por el perfil disruptivo y siguiendo con el de las víctimas de acoso.

**Tabla 73. Resultados del alumnado para el perfil disruptivo.**

<b>Perfil Disruptivo</b>
Más tranquilidad en el aula/instituto.
Reducción de partes disciplinarios.
Reducción de conductas de riesgo.
Más autocontrol y dominio de las emociones.
Más autoconfianza. Aumento del interés por el futuro. Aumento del sentimiento de valía.
Reducción del estrés en el profesorado. Menos interrupciones en las clases.
Aumento considerable de la empatía.
Mejor relación en casa con los padres. Más tranquilidad. Acuerdos.

**Fuente:** Elaboración propia.

El trabajo realizado con los sujetos del perfil disruptivo ha sido relativamente complicado aunque muy gratificante. Los resultados han sido bastante positivos pero para llegar a ellos se requirió -y se sigue precisando- mucha constancia. Se necesitan bastantes sesiones para ir estabilizando la conducta a adquirir, así como un refuerzo continuo. Por lo tanto, hablamos de la necesidad de tiempo y continuidad para apreciar unos resultados deseables y



sobre todo estables. No obstante, salvo con dos jóvenes de la población atendida<sup>217</sup>, con todos los demás se han obtenido resultados favorables.

Es necesario, en primer lugar, empatizar con ellos para que te acepten y de esta manera se obtenga colaboración y, en segundo lugar, que quieran cambiar, que entiendan que es necesario modificar su conducta por su propio bienestar. Algo que suele conseguirse sin problemas al mostrar cercanía y comprensión y explicarles que nuestro principal objetivo es que ellos estén bien, que no tengan tantos problemas en el instituto y de paso, en casa. La presencia de una persona ajena al IES, que no les evalúe a nivel académico es muy positivo, que la identifiquen como alguien que está para apoyarles, que pueden acudir a ella y que va a estar ahí trabajando con ellos, guiándolos al mismo tiempo que está para escucharles en todo lo que quieran y, como no, para desestresarse, reírse y disfrutar.

Se ha mantenido una comunicación muy directa con los alumnos pero también afectiva. Desde el principio se ha conseguido respeto y una relación muy buena con cada uno de los participantes. Para que mantuvieran su motivación por modificar la conducta ha sido importante el refuerzo positivo ante sus esfuerzos y pequeños logros así como el sentirse apoyados en todo momento. Somos realmente conscientes del alto nivel de afecto y respeto necesario para ayudar a mantener la motivación de los educandos cuando los adolescentes dicen:

*“Saber que está a mi lado, siguiendo lo que hago, alegrándose cuando me felicitan, se siente bien cuando yo estoy bien, defendiéndome y estando conmigo, luchando para que los profesores confíen en mí y vean que soy buen tío porque ellos no me conocen, todo esto fue lo mejor para creer que yo merezco estar bien”* (S1 sobre la responsable del Proyecto Mejora en una charla con la Orientadora).

*“Recuerdo cuando el profesor de Gallego me dijo que lo estaba haciendo muy bien, que así podría irme bien en su clase, aluciné, no me lo creía, nunca pensé que él podría decirme algo bueno, eso me dio muchas ganas de seguir mejorando, y fue mucho mejor todo”* (S1).

*“Estuve mal y todo lo que hizo por mí fue una pasada, no podía fallarle, ni a mis padres y ni a mí mismo, siempre me explicó las cosas muy claras, nunca se anduvo con rodeos, me hizo ver hasta el cansancio lo mucho que valgo y lo que me había equivocado, cada avance me animaba muchísimo, era como recargar las pilas, mucha alegría”* (S2).

*“Que no nos echen sólo la bronca, nos expulsen de clase, llamen por teléfono a casa para quejarse y que de repente nos feliciten por el comportamiento incluso que hablen con nuestras madres para decirles que mejoramos, es increíble, eso*

---

<sup>217</sup> Dos alumnos que finalmente tuvieron que abandonar el instituto por conductas graves y continuas. Uno de ellos fue a un centro de menores y el otro a un centro específico de alteraciones de conducta.

*nos ayuda a sentirnos bien y ver que lo que hacemos es valorado por todos porque aunque no nos castiguen necesitamos esas palabras, ese golpecito en la espalda, yo recuerdo el que me dio el director cuando me felicitó y estuve contento como un estúpido todo el día” (S2).*

*“Nunca estuve solo, aunque me costó bastante entender que mi comportamiento me hacía daño a mí y a los demás, Andrea nunca se rindió y esa confianza en mí me ayudó muchísimo, si ella no se rinde, ¿cómo voy a hacerlo yo?” (S3 en una conversación con el director).*

Alumnos que estaban acostumbrados a hacer las cosas a su manera sin pensar ni en las consecuencias ni en el trasfondo de lo que hacían, actuando por impulsos movidos por la búsqueda de la diversión y el deseo de no caer en el aburrimiento. Trabajando el autocontrol fueron disminuyendo determinadas conductas disruptivas y respuestas agresivas que eran habituales unas en el aula y otras en otros contextos, debido a la falta de control de la ira y estrés y de habilidades socioemocionales. Este logro se tradujo en una disminución de comportamiento problemático en casa y en el aula, como hemos dicho, y con las consiguientes reducciones de partes disciplinarios. Dichos hechos han sido constatados en las entrevistas con las familias, el profesorado, el DO y otros profesionales así como el equipo directivo del centro:

*“Su tutora nos citó para contarnos que está contenta con su comportamiento (...) las noticias que nos vais dando nos hacen felices, él está más centrado y muy agradecido por todo lo que estáis haciendo, nosotros también le vamos dando poco a poco más libertades y pequeños premios, que si antes tenía que venir a las 20:00 pues ahora a las 21:00, un día a la semana hacemos su comida favorita, ponemos la peli que le gusta, le regalamos un pantalón” (Madre del S1).*

*“Dio un cambio alucinante, parece hipnotizado, está en clase tranquilo, sin hacer el tonto, atendiendo, si hacemos bromas nos reímos todos pero no es él el que la hace, parece otro nuevo (...) a ver, todos pensamos que ahora está mucho mejor, más controlado, así no tenemos que aguantar discusiones en clase, ni broncas y también nos enteramos mejor de todo porque antes yo por lo menos me despistaba por estar atenta a lo que no debía (...) hay mejor rollo en clase” (Compañera del S1).*

*“No volvió a tener otra recaída, le veo mejor el tiempo que estoy en clase, coincido con otros profesores, no le vi agresivo nunca más y desde que empezó todo hasta ahora físicamente se le ve más recuperado por lo menos no aparece*

*con los ojos rojos ni cara de estar mareado, hay que seguir con él para que se recupere del todo”* (Profesor sobre S2).

*“El trabajo que estáis realizando desde el DO es muy bueno. El alumno reconoce que está receptivo para ser ayudado y dejar el consumo porque la psicopedagoga le está ayudando mucho, solicita que ella pueda acudir a una terapia con él y su madre”* (Profesional del ámbito de drogodependencias por teléfono con la orientadora del IES sobre S2).

*“Se nota a leguas que el ambiente en clase es más agradable, no hay que chillar continuamente, no te distrae seguido y te molesta cada dos por tres estropeándote las clases, yo estoy mucho más tranquilo (...) los alumnos están también más relajados, pueden atender con normalidad las explicaciones, no son molestados”* (Profesor sobre el S3).

*“Antes le ponía partes todos los días, me tenía hasta la coronilla, ya no sabía qué hacer con él, no es que ahora sea un santo pero se nota que intenta controlarse, tiene días mejores que otros pero se ve el trabajo que hay detrás”* (Profesor sobre el S3).

*“El éxito de este Proyecto se traduce en una convivencia mucho más agradable, cooperativa, que beneficia a todos, desde profesores, reduciendo el estrés que les rodea, alumnos que dejan de ser provocados e incordiados por los que tienen comportamientos insolentes, para los padres que dejan de tener llamadas telefónicas siempre por malas noticias, para nosotros que tenemos menos problemas (...) la reducción de sanciones es muy importante, los alumnos que están en el estudio pasan de una media de quince partes antes de trabajar con vosotras a tres o cuatro en los siguientes meses hasta la finalización del curso”* (Jefe de Estudios).

La doctoranda reconoce el esfuerzo y la implicación de los jóvenes que han formado parte del estudio. Un aspecto clave ha sido trabajar la positividad, las emociones y el cambio de pensamiento para que no cesaran en su objetivo y siguieran las pautas adecuadas, además de encontrarse mejor consigo mismos. Por momentos ha sido muy delicado ya que se producen bajones que en estos alumnos pueden suponer la aparición de una conducta negativa de nuevo, pareciendo que la estabilidad conseguida era algo ilusoria. En estos momentos es importante hacerles ver los logros obtenidos y no centrarse en el fallo actual aunque sea analizado. La motivación y la confianza en uno mismo es algo que debe ir de la mano de los adolescentes en este camino de cara al cambio de conducta. Su constancia es exteriorizada por S1 como:

*“Decía que era capaz de hacer las cosas pero era por ir un poco de chulo, ahora sé que soy capaz de conseguir lo que quiera, sólo tengo que proponérmelo como lo estoy haciendo” (S1).*

A medida que fueron mejorando en habilidades socioemocionales fueron progresando al aplicar lo ensayado e interiorizado. Han sido muy beneficiosos los autorregistros y autoevaluaciones que los estudiantes iban haciendo para sentir más compromiso con ellos mismos y poder analizar los pasos dados.

Son bastantes los momentos en los que se ha apreciado una mejora en la empatía del alumnado de este perfil disruptivo. Mejorando esta capacidad reflexionan más sobre su conducta y piensan en sus actos, además les sensibiliza y les lleva a ayudar a otros chicos de su mismo perfil. Al comprenderlos por verse reflejados en sus historias les lleva a motivarse los unos a los otros y compartir sus experiencias. Al ir trabajando con estos chicos y chicas y haciendo algunas sesiones grupales y coincidiendo en el patio y otros escenarios próximos al centro escolar, han estado más pendientes entre ellos y en momentos delicados han prestado su apoyo. En primera persona los implicados también reconocen los logros junto a su grupo de iguales en el perfil disruptivo:

*“(…) A eso de las siete de la tarde vi a Marcelo<sup>218</sup> en el parque de cerca del centro comercial, estaba discutiendo con dos tíos no sé por qué pero como tiene problemas y tiene que controlarse me acerqué y hablé con él, era una chorrada que mejor ni te cuento pero lo que te decía era que se calmó, le dije que recordara lo bien que iba, el contrato que tenemos, todo lo que estamos haciendo y le sirvió. Es buen chaval. Mañana mira si puedes llamarle y hablas con él para que te diga qué tal (...)” (Correo electrónico del S3).*

*“¿Podemos hacer una sesión grupal y dar una sorpresa a Carmela para que vea que no está sola y aunque no nos conozca mucho que vea que puede contar con nosotros?” (Sugerencia de una alumna del perfil disruptivo sobre una chica del perfil víctima de acoso tras estar tres días sin asistir a clases por un problema familiar que les notifica el tutor -sin especificar-).*

La doctoranda va conociendo a los estudiantes y los califica como niños y niñas con una serie de contrariedades en su interior que necesitan conocerse y comprenderse a sí mismos. Jóvenes con buen fondo, cariñosos, que necesitan afecto y que en muchas cosas precisan saber lo mucho que valen, cómo son y por qué sienten lo que sienten y actúan de la manera en que lo

---

<sup>218</sup> Recordamos que el nombre es sustituido por otro ficticio, como todos los que aparecen a lo largo de este trabajo de investigación.

hacen. Necesitan una guía, un apoyo que les señale el sendero adecuado y les entrene para el camino que deben hacer.

En su medida, trabajar las habilidades socioemocionales ha servido para reducir conductas de riesgo de algunos de los menores objeto de estudio en su tiempo de ocio.

Confidencialmente algunos comentan a la doctoranda prácticas perjudiciales que llevan o han llevado a cabo durante los fines de semana, y poco a poco cómo van cambiando de actividades. Se les propone con la ayuda de dos Educadores Sociales algunas actividades de ocio alternativo. Se involucra a varios de estos alumnos en partidos de fútbol, patinaje, salidas en bicicleta, tardes para contar chistes y anécdotas y otros «encuentros sanos» con los educadores y en alguna ocasión con la doctoranda. De esta manera hemos visto que estos encuentros cada vez eran más frecuentes y eran propuestos por los alumnos dejando de lado lo que hacían antes. Recurrimos a las palabras del S3 para dejar constancia de la satisfacción del alumnado al ocupar su tiempo de ocio en positivo:

*“Qué risas, lo pasamos genial y mucho mejor así que antes, es genial que todos lo pasemos tan guay y sin meternos en líos, sin hacer daño a nadie (...) este viernes podías venir, vamos con las bicis” (S3).*

Centrándonos en los alumnos que han sufrido acoso escolar, vemos los principales logros que han conseguido en la Tabla 74.

**Tabla 74. Resultados del alumnado para el perfil víctima de acoso.**

<b>Perfil Víctima de Acoso</b>
Más autoestima.
Más seguridad/confianza en uno mismo.
Más fortaleza para enfrentarse a los problemas.
Mejora en las relaciones sociales. Integración social.
Capacidad para defenderse ante situaciones hostiles.
Capacidad para poner en práctica el «cambio de pensamiento».
Mejora en la comunicación y expresión de sentimientos/deseos.
Reducción de síntomas psicósomáticos. Control de la ansiedad.
Más estabilidad emocional. Menos tensión emocional.

**Fuente:** Elaboración propia.

Con los alumnos de este perfil ha sido muy gratificante trabajar ya que son personas muy cariñosas y agradecidas, en las que se han apreciado resultados positivos desde la primera sesión. En la mayoría de los casos les supone gran alivio y tranquilidad sólo el saber que hay alguien que se preocupa por ellos, que les apoye y que está ahí en el centro educativo para ayudarles y aconsejarles, porque son jóvenes con bastantes inseguridades y miedos. Por este motivo, cuando se les ofrece la posibilidad de formar parte del estudio y se les explica lo que vamos a hacer, aceptan de muy buena gana sin dudar en decir que necesitan apoyo en algunas



cuestiones en las que no saben cómo actuar. Nos parece muy bueno ese primer paso de desnudar sus miedos y comunicarlos, cierto es que esta exposición se produce cuando se encuentran a solas con la orientadora y la doctoranda.

La relación con ellos ha sido estupenda, al igual que con los del perfil disruptivo, la comunicación ha sido clara, directa y también muy afectiva. En este perfil, sobre todo al principio, los refuerzos positivos han sido más continuos para conseguir una estabilidad emocional. El asesoramiento y la escucha en temas personales han tenido una gran prevalencia.

Todos los que han participado en el estudio han mejorado en autoestima. Ellos mismos reconocen que necesitaban abrir los ojos y ser conscientes de su valía pero subrayan que es usual que cuando algunas personas te rechazan y hacen que lo pases mal, si no tienes fuerzas para analizar la situación sin recordar otros sucesos negativos vividos, puedas quedarte estancado e infravalorarte. Hemos comprobado que la mejora de la autoestima se produce muy rápidamente y aunque puedan tener días difíciles, se consigue estabilizar, aunque en principio siguen necesitando ese apoyo externo para mantenerla. El progreso en relación a la autoestima de los jóvenes junto al apoyo percibido para mantenerla, a pesar de la existencia de momentos de debilidad, es un punto crucial de retroalimentación para los implicados. Todos hablan de las mejoras mirando al frente y queriendo luchar desde su interior, pero reflejándolo externamente según indican su grupo de iguales, madres o profesorado, como leemos a continuación:

*“Estaba tan preocupada por otras cosas que me descuidé mucho y ahora no hace falta que nadie me diga nada porque sé que me merezco mucho más, que me respeten y me quieran porque sé lo bien que me porté con la gente y merezco lo mismo (...) cuando empecé a enfrentarme a los problemas y decir lo que quería y pensaba, uf, me costó mucho pero me sentí de maravilla” (S4).*

*“Se les nota muchísimo más abiertas, más extrovertidas, el cambio se fue viendo desde la primera semana, están estupendas, hasta me da la impresión de que visten mejor y están más guapas (...) sonríen más, no se ocultan tras los compañeros de delante, no agachan la cabeza por los pasillos, incluso el lunes hice una pregunta y Lucía levantó la mano, fue una sorpresa muy buena (...)” (Profesora hablando de varias alumnas del perfil víctima de acoso, entre las que se encuentra la S4).*

*“Hay que mirar para adelante y con todo lo positivo que tenemos, eso lo aprendí bien, de nada sirve mirar lo malo o lo que nos falta porque entonces no vemos lo que tenemos bueno (...) yo sabía que tenía cosas muy buenas pero cuando tienes problemas es como que desaparecen y ves lo malo, y estoy muy orgullosa de lo que tengo y me siento genial (...) también veo que puedo tener notas mejores y*

*que tengo cualidades para estudiar Educación Social o algo así para ayudar a otras personas que lo necesiten”(S5).*

*“Sólo quiero agradecer lo que estáis haciendo con mi hija porque desde que está en esas sesiones está muchísimo más contenta, de buen humor, positiva y hace que nosotros estemos también más relajados y nos podamos despreocupar un poco, respirar” (Madre de la S5).*

*“Mis padres se preocupan por mí porque me quieren mucho pero están contentos con como soy, saben que no voy a perder la cabeza haciendo tonterías, ni metiéndome en problemas, los profesores y adultos sé que están a gusto conmigo y yo aunque veo que a veces tengo que ser más directo, estoy satisfecho con como soy y todo lo que puedo conseguir (...) no dudaba de que lo fuese pero el hablar con vosotros me ayuda a ser más positivo porque reflexiono más” (S6).*

*“Pasé de llorar y verme como un bicho a sonreír y ver que puedo convertirme en una bonita mariposa (...) estaba todo borroso porque tenía preocupaciones y miedos, pero estaba ahí (...) y vi a todos los que son mis amigos ayudándome, a la gente que sabe quién soy, eso es lo mejor y que yo sé que puedo conseguir lo que me proponga (...) es muy bueno que alguien te ayude a quitarte el pañuelo de los ojos, darte un empujoncito y decirte, ¡espabila!, ¡demuestra lo que vales! (...) pensaba que yo sola no lo iba a hacer pero ¡sí!” (Alumna perfil víctima de acoso).*

*“Cuando dije en clase que dejaran de hacer el imbécil y no pasó nada, me quedé serio mirándoles y luego seguí a lo mío, me sentí muy bien, bueno me sentí muy bien al pasar un tiempo, cuando lo dije estaba un poco tenso pero pensé que iba a tener miedo o algo y para nada, puede parecer una tontería pero es una sensación parecida a cuando apruebas un examen que no sabías seguro que lo aprobabas (...) ahora si realmente algo me molesta me encuentro más seguro que antes para decirlo” (Alumno víctima de acoso).*

A medida que los alumnos se enfrentan de forma asertiva o con habilidades socioemocionales ante las experiencias negativas o que para ellos suponen un obstáculo, su autoestima mejora y, por consiguiente, adquieren más seguridad y confianza en ellos mismos. Un logro lleva a motivarse, sentirse más seguros para enfrentarse a otra barrera, mejorando o afianzando una autoestima alta. Esta seguridad se ha ido viendo en las actividades realizadas, a través de los role-playing, en el seguimiento de las experiencias vividas así como en las actitudes observadas en el centro educativo. Dejan de lado la pasividad para ir poco a poco reaccionando asertivamente ante los problemas aunque en este caso se ha precisado de más tiempo y constancia y seguir reforzando la comunicación y expresión de sentimientos para



solucionarlos de manera independiente. Dejamos constancia de los logros y de la retroalimentación sentida y vivenciada cuando los adolescentes de la muestra exponen que las recomendaciones técnicas del equipo del Proyecto Mejora dan resultado. Por otra parte, la opinión de algunos docentes va en la misma dirección de hacer sentir bien al alumnado:

*“Hizo una exposición muy buena, se le ve mucho más segura de sus capacidades, no es una niña que destaque por sus notas, en parte porque ella piensa que no puede más o porque no tiene mucho tiempo por su familia, pero bueno, que en la anterior exposición de trabajos no dijo más de dos palabras, intenta pasar desapercibida, ver si se acaba pronto la clase para que no le toque a ella y ayer fue muy diferente, sentada normal sin disimular y sin cara de tierra trágame (...) en la pizarra habló con muy buen tono de voz, hasta hizo una explicación espontánea, fantástica (...) se lo dije delante de la clase y todos aplaudieron, la cara se le iluminó no sé si de vergüenza pero de alegría seguro y dio las gracias a todos”* (Profesor sobre la S4).

*“No voy a mentir, me daba no sé cómo decir...angustia y también un poco de vergüenza decirles que no estaban comportándose bien conmigo, que me sentía desplazada (...) pero puse en práctica todo lo que trabajamos, lo que sé y recuerdo también lo que conseguí y tus palabras. Y quedé con ellas y tranquilamente les dije todo, estando tranquila, controlando las emociones, sin gesticular mucho ni con palabras que ofendan ni nada, fui sincera y se disculparon (...) a mucha gente le hace falta saber hablar a los demás (...) pues fue como quitarme un peso de encima, me sentí muy bien, contenta por hacerlo y no demostrar que soy débil, porque puede pensarlo la gente, pero es porque están equivocados”* (S4).

*“¿Sabes lo que es tenerlo en frente y no temblar?, ¿sabes lo que supuso para mí el verlo rodeado de amigos y amigas y no importarme nada y meterme en la conversación?, acercarme fue todo un gran logro, pero ni siquiera lo pensé, sentí que era algo natural, lo pensé luego y qué bien me encontré, como si volara, pensarás que estoy loca, pero tú ya me conoces...y lo mejor, hablar sin temblar y ¡juraría que ni me puse colorada! (...) es verdad que viendo las cosas como normales, sin darles demasiada importancia todo sale mejor porque antes al pensar todo tanto me agobiaba ya sabes hasta donde y ahora, bua, muchísimo mejor (...) estoy más contenta...(...)”* (Fragmento de un correo electrónico de la S5).

*“Después de lo que conozco ahora, de cómo enfrentarse a los que menosprecian a los demás, de cómo parar el acoso escolar y todas las situaciones en las que violan los derechos de las personas sí sabría cómo enfrentarme a ellos, ya sé que lo hice porque avisé a los profesores y es una manera de parar el acoso pero me veo respondiéndoles, educadamente, pero además de avisando a un profesor, estoy seguro de que les diría que su comportamiento les va a dañar a ellos mismos. No sé qué me contestarían pero sé que de alguna manera demostraría que estoy en contra de lo que hacen, aunque no sea conmigo, si molestan a otro compañero igual” (S6).*

Los alumnos se encuentran más relajados, en general se logra mejor bienestar psicológico, experimentan menos ansiedad y síntomas depresivos y disminuye la tendencia a experimentar pensamientos intrusivos. La reducción de signos y síntomas depresivos y ansiosos ayuda a que la modificación de conductas disruptivas y de acoso escolar baje a la vez que aumentan las habilidades sociales de afrontamiento en el alumnado y sus familiares. Los jóvenes y sus madres expresan emociones y sentimientos positivos:

*“Ya no tengo esos agobios tan fuertes, como tengo ejemplos de cómo encararme a los problemas y los ensayamos, recuerdo los pasos y las cosas que me funcionan para hacerlo mejor y sentirme mejor (...) como tengo apoyo en el instituto voy mucho más tranquila, más segura porque me apoyas siempre y no estoy sola, puedo contarte todo lo que me pasa (...)” (S4).*

*“Últimamente quiero destacar que estoy mucho mejor, llevo bastantes días muy bien, por fin no siento dolor de estómago cada minuto por cosas sin mucha importancia y no tengo náuseas. El médico también dice que voy bastante bien. Puedo pensar en un problema que tenga con mi madre, hermano, amigas o con quien sea que no me siento así, no tengo esos dolores ni tanta ansiedad, antes ya lo sentía solo de pensarlo, era un problema grave” (Fragmento de una actividad de la S4).*

*“Practico mucho el cambio de pensamiento y supongo que eso hace que me vengan muchos menos negativos así sin más, intento que mi hermano haga lo mismo, le explico lo que debe hacer” (S4).*

*“(...) Está mucho más contenta y activa y sé porque me lo dice que el estar en el DO con vosotras le está haciendo crecer y madurar (...)” (Madre de la S4).*

*“Mis padres lo pasaron muy mal por mí en el colegio cuando pasó todo y ahora cada vez que estoy alicaída mi madre se agobia que es una pasada, va al psicólogo (...) ahora está genial porque ve que yo estoy contenta, que me sé*

*defender, que no me callo ni me dejo arrastrar y que no me encierro en la habitación tirada en la cama escuchando música. Ahora disfruto, escribo, leo, salgo (...)” (S5).*

*“Seguido pensaba en algo negativo y entonces todo me salía mal, yo misma hacía que fuese peor, ahora controlo mejor mis pensamientos, si aparecen de golpe es muy difícil pero la técnica de la distracción me viene bien y luego puedo analizarlo cuando pasa el tiempo, ya en frío (...) ya sabes que no quise ir a ningún médico pero esa temporada que tenía pensamientos, fue espantoso, sigo sin entender muy bien el motivo pero hay que mirar hacia adelante y por suerte todo desapareció” (S5).*

*“En esos días procuré que no se me notara, pero estuve bastante mal, sin fuerzas, me llegué a preguntar una y otra vez porque existían personas así y porque no se meten en su vida (...) incluso cuando mi madre me despertaba para venir a clases sentía ganas de quedarme en casa (...) no les tengo miedo pero son muy molestos y a nadie le gusta que intenten reírse de uno de manera tan exagerada (...) lo pasé mal pero tan pronto lo dije, todo se solucionó. Ya ni me miran casi, bueno uno hasta me saluda. No me hacía mucha gracia lo del Protocolo pero se lo aconsejo a todos los que pasen por lo mismo, hay que quitarse los miedos y pedir ayuda para frenar del todo esa situación (...) estoy bien, no tengo ningún problema, no volvieron a meterse conmigo y salí aprendiendo porque de todo se puede aprender, incluso de lo malo (...) no siento nervios ni nada al tenerlos cerca, creo que ya ni siento pena porque sean así” (S6).*

*“Que le hagáis un seguimiento para asegurarnos de que todo está bien con esos chicos, le da tranquilidad a mi hijo pero también a nosotros” (Madre del S6).*

Recalcamos que esa seguridad, mejora de autoestima y fortaleza para enfrentarse a los problemas unido a la información que tienen sobre los derechos y deberes de cada persona y las pautas para frenar una situación de acoso escolar y cualquier situación denigrante, entre otras cosas, hace que sepan cómo defenderse ante situaciones hostiles.

Otro logro obtenido con los alumnos de este perfil ha sido la mejora de las relaciones sociales. Hemos visto que, a raíz de participar en las sesiones se han integrado mejor en el grupo de iguales. Pero no ha sido sólo debido a un cambio en ellos sino en los demás alumnos ya que hemos realizado, tanto profesores como orientadora y doctoranda, otra serie de tareas con alumnos disruptivos, alumnos que han acosado y con el grupo clase para informar, sensibilizar y trabajar determinados aspectos (charlas y talleres sobre la mejora de las relaciones sociales,

diversidad cultural, prevención del acoso escolar, resolución de conflictos e inteligencia emocional).

Son bastantes los profesores que han notificado que los alumnos de este perfil están más integrados y que se les ve más contentos con los compañeros. Pasaron de verles con dos o tres estudiantes a agrandar el círculo y relacionarse con otros de perfil diferente. También el resto del alumnado del centro ha sido más sociable y comprensivo con ellos, intentando conocerlos mejor. En el patio observamos cómo nuestros sujetos objeto de estudio se aproximan a otros discentes y hablan con ellos, cómo pasean con personas que antes no lo hacían, cómo se ríen y disfrutan con un grupo más amplio o cómo un periodo de tiempo están con unos y al cabo de un rato se unen a otros. Los jóvenes de este perfil reconocen estar más satisfechos al llevarse con más personas y al abrirse a que otros los conozcan. Ha sido muy positiva la colaboración de los alumnos populares que sin duda ha influido muy positivamente para que otros estudiantes también aceptaran a los alumnos de nuestro estudio aunque en apariencias, no respondan a las posibles características que buscan en una amistad.

## VIII.IV. VALORACIONES

Para cerrar este capítulo, consideramos oportuno presentar un breve resumen de la valoración que los propios adolescentes realizan de su participación en el estudio así como de profesorado, orientadora, equipo directivo y doctoranda. Además de poner algunos ejemplos de comentarios realizados por los implicados que puedan transmitir una pequeña parcela de lo que en realidad ha significado para todos formar parte de la investigación, dejamos constancia de lo expresado en el cuestionario comentado anteriormente. Éste era cubierto sólo por los que asistían a sesiones continuas, si bien el resto de estudiantes -los atendidos en sesiones puntuales o espontáneas- han dejado de una u otra manera -comentarios, cartas, agradecimientos- su opinión y sensaciones.

### VIII.IV.I. Valoración del alumnado en ambos perfiles

Algunos ejemplos de comentarios realizados ante alguna actividad, charla o al recordar determinadas situaciones a las que se han enfrentado, son indicativos del alcance de lo trabajado hasta el momento:

*“¿Ves? Eso no lo haría así antes ni de broma, hasta yo me sorprendo de lo mucho que mejoré y lo hago porque ahora me encuentro mejor conmigo mismo y veo que los que me importan también” (S1).*

*“Cuando vi lo que estaban haciendo, les dije que No, que yo pasaba de esa mierda, les expliqué lo que estaban fumando, les dije que podía enseñarles la información que me diste, les dio igual pero...me largué de allí (...) pensé en*

*nuestras sesiones y tuve mogollón de ganas de decírtelo, de decírselo también a mi madre para que viera que puedo controlarme yo mismo y que nadie lo hace sobre mí (...) no sacaré buenas notas pero aprendí otras cosas muy importantes este año en el instituto, gracias” (S2).*

*“Aunque acabé soñando con resolver pacíficamente los problemas y con cómo comportarme bien en clase y alguna que otra pesadilla con los profesores, lo bueno es que también disfruto y cuando cambio cosas de mi vida sin darme cuenta es porque me sirvió, sé que soy un poco difícil y que tienen que llegarme mucho - señala el corazón- para conseguir algo de mí” (S3).*

*“Yo me llevo muy buenos recuerdos, aprendí muchísimo, mejoré muchísimo y me llevo todo este tiempo de cariño, simpatía y mucho pero mucho apoyo de una persona que es muy especial para todos nosotros (...)” (S4).*

*“Como también me enseñaste, aprendí a hacer las cosas sin depender de nadie, al principio te consultaba todo, también vi que importante es la paciencia, y luego iba haciendo las cosas decidiendo solita, gracias por saber en qué momento tenías que ir soltándome de la mano (...) ahora hasta ayudo a alguna niña que veo un poco apartada del resto, porque la comprendo y puede estar alejada no porque quiera, puede estar así porque no sabe cómo integrarse y es de agradecer que te ayuden” (S5).*

*“Yo me sentí muy apoyado, me gustó mucho la dedicación que me disteis en el DO, y como los alumnos saben que se está muy pendiente de las agresiones y dais información a todos, se controlan más y se comportan mejor” (S6).*

Más ejemplos de cambio experimentado por otros sujetos de la población atendida, son recogidos a continuación:

*“Voy consiguiendo mejorar las cosas en mi casa, mis padres confían un poco más, poco a poco, sé que tengo que seguir ganando lo que perdí pero está mejor todo (...) sigue siendo difícil, por momentos me vuelve la ira pero estoy más tranquila y me controlo mucho más, mis padres lo pueden decir también” (Alumna del perfil disruptivo).*

*“En toda la semana, ¡ni un parte!, no es tan complicado, puedo hacerlo pero también tienen que poner de su parte los profesores porque a veces te rascas el tobillo y ya te echan una bronca que no es normal (...) no mola mucho llevar*



*los deberes pero llevar los libros no cuesta nada y no molestar tampoco, para descansar y reír y hacer el payaso tengo el recreo” (Alumno del perfil disruptivo).*

*“Mi padre está hasta las narices del trabajo y le estoy dando consejos que me dice que le son útiles para solucionar su problema, esto nos está uniendo más” (Alumno del perfil disruptivo).*

*“Me sirvió de mucho estar en el Proyecto porque me di cuenta de que no podía seguir así porque iba a acabar mal, como otros que conozco, pude perder demasiadas cosas y por suerte estuve a tiempo de no perderlas y recuperar otras (...) pensaba que mis padres me tenían odio y sólo se comportaron así en estos años porque yo no se lo puse fácil y tenían miedo por mí y supongo que por ellos, si pienso en todo lo que hice hasta me doy asco y vergüenza” (Alumna del perfil disruptivo).*

*“Fue como salir de una burbuja, ahora soy auténtica, no tengo miedo en mostrarme como soy, porque todos somos diferentes, es cuestión de encontrar a personas que cuadren en gustos y con los que nos comprendamos, no hay que cambiar nuestra forma de ser por agradar a nadie” (Alumna del perfil víctima de acoso).*

*“Siempre voy a recordar el instituto en parte por el Proyecto, lo pasé muy bien, me dio muchas fuerzas para todo, para enfrentarme a los problemas, para reconocer cómo soy y gustarme a mí mismo, me ayudó a hacer buenos amigos (...) espero seguir en contacto” (Alumno del perfil víctima de acoso).*

*“Fue un antes y un después, de pasarlo mal, muy mal a tener sesiones y empezar a respirar, es que soy bastante sensible, y aunque las cosas me siguen afectando, ya no es como antes, lo veo de otra manera más positiva” (Alumna del perfil víctima de acoso).*

*“Para mí lo mejor fue comprender que la timidez es algo de lo que no hay que escapar, que se puede perfectamente ser tímido y sociable, divertido y encantar a los demás (...) conocer a más gente con las mismas características, saber que todo el mundo en algún momento pasa vergüenza aunque parezca que es muy seguro de sí mismo (...) y que en algunas ocasiones, las bromas sanas son una muy buena táctica anti vergüenza” (Alumno del perfil víctima de acoso).*

En los breves cuestionarios a los que han respondido los jóvenes que tenían sesiones todas las semanas también reflejan por escrito su valoración como un apoyo a lo que fueron

demostrando en su permanencia en el estudio. Recordamos que los cuestionarios constaban de cinco ítems cerrados y cuatro preguntas abiertas. Presentamos los resultados por año en unas tablas para una mejor visualización. Las cuestiones cerradas a las que debían responder, señalando del uno al diez según el nivel en el que se encuentren identificados, eran las siguientes:

1. ¿Estás satisfecho de participar en el Proyecto Mejora?
2. ¿Notaste cambios en tus pensamientos/ actitudes?
3. En caso afirmativo, ¿crees que esos cambios tienen algo que ver con la participación en el Proyecto?
4. ¿Cómo fue de positiva tu relación con Andrea, la doctoranda, responsable del Proyecto?
5. ¿Piensas que es importante dar continuidad a este Proyecto en los próximos cursos?

Los resultados han sido los que vemos en la Tabla 75.

**Tabla 75. Resultados I. Cuestionario de evaluación del alumnado de ambos perfiles.**

2011	2012	2013	2014
Sesión continua: 12 alumnos	Sesión continua: 8 alumnos	Sesión continua: 14 alumnos	Sesión continua: 10 alumnos
<b>Satisfacción:</b> 73% <b>Cambios:</b> 82% Bastante: 45% Mucho: 55% <b>Relación</b> muy positiva con la doctoranda: 91% <b>Continuidad:</b> 82%	<b>Satisfacción:</b> 100% <b>Cambios:</b> 88% Bastante: 12% Mucho: 88% <b>Relación</b> muy positiva con la doctoranda: 100% <b>Continuidad:</b> 100%	<b>Satisfacción:</b> 90% <b>Cambios:</b> 85% Bastante: 40% Mucho: 60% <b>Relación</b> muy positiva con la doctoranda: 93% <b>Continuidad:</b> 86%	<b>Satisfacción:</b> 100% <b>Cambios:</b> 90% Bastante: 45% Mucho: 55% <b>Relación</b> muy positiva con la doctoranda: 100% <b>Continuidad:</b> 100%

**Fuente:** Elaboración propia.

Vemos que, en general, los porcentajes no varían mucho de un curso para otro. En el 2011 un 73% del alumnado en sesión continua está muy satisfecho con su participación en el estudio. En el 2012 el 100% de alumnos está muy satisfecho. En el 2013 es un 90% de los participantes los que están muy satisfechos por haber formado parte de la investigación, mientras que en el 2014 volvemos a la totalidad de estudiantes.

En cuanto al segundo y tercer ítems, en 2011 un 82% nota cambios en sus pensamientos y actitudes, de los cuales un 45% considera que su participación en el estudio tuvo bastante que ver con esos cambios y un 55% piensa que mucho. Si seguimos la tabla y nos vamos al 2012, tenemos que el 88% percibe esos cambios, siendo el mismo porcentaje los que piensan que su participación en el estudio tuvo mucho que ver con este logro, y el 12% restante, bastante. En el 2013 el 85% es consciente de esos cambios que ha dado, atribuyendo bastante influencia al Proyecto un 40% y mucha influencia un 60%. En el último año, 2014, el 90% ve cambios en sus actitudes/pensamientos, opinando un 45% que esa modificación tiene bastante que ver con



lo trabajado en el Proyecto mientras que un 55% dice que tiene mucha relación con su participación en el Proyecto.

Evaluando la relación que han tenido con la doctoranda observamos que en el 2011, el 91% la califica como muy positiva, en el 2012 el 100% de los alumnos opina que su relación también es muy positiva, en el 2013 esta misma impresión la mantiene el 93% y en el 2014 el 100%.

En quinto ítem, los jóvenes opinan en un porcentaje muy elevado que el Proyecto Mejora debe tener continuidad, señalando como motivos que justifican tal opinión: la necesidad personal de seguir siendo aconsejados y orientados, la tranquilidad y el cariño que reciben, la ayuda en temas personales, la disminución del estrés y de la angustia que padecen, el saber enfrentarse a los problemas, los resultados positivos, la ayuda para seguir manteniendo una buena conducta, la sensación de no estar solos, la presencia de otros alumnos que puedan necesitar también esa ayuda, la mejora en autoestima, la ayuda a los que sufren acoso escolar, el acompañamiento en situaciones complicadas, la ayuda para recuperar la motivación y el mejor clima en las clases.

Como habíamos visto al final del Capítulo VI, los ítems abiertos comprenden las siguientes cuestiones:

6. ¿En qué te ha ayudado?
7. Señala lo que más te ha gustado.
8. ¿Qué cambiarías?
9. Alguna sugerencia.

En estos casos vamos a hacer una pequeña recopilación sobre los cuatro años de aplicación del Proyecto Mejora. En el ítem 6, los alumnos contestan:

*“A quitar la negatividad que tenía”, “en la forma de pensar y actuar en caso de ataques de ansiedad”, “en no sentirme mal con mi aspecto”, “me ha dado muchos consejos útiles y lo más importante es que me ha ayudado a ponerlos en práctica”, “en controlar mi agresividad”, “en no meterme con los demás y estar de buen rollo con todo el mundo”, “a marcar unos objetivos para mi futuro”, “en continuar con mi buen comportamiento”, “en controlar mis emociones y afrontar los problemas”, “a soltarme con la gente y contar mis problemas y en que no me afecte lo que digan de mí las personas que no me importan”, “a mejorar mi relación con los padres y amigos”, “en todo”, “me ha abierto los ojos mucho y gracias a eso sé que la culpa de muchas cosas no es mía”, “a tomarme las cosas con más humor y agobiarme mucho menos”, “a ponerme en el lugar de las otras personas y a pensar que no puedo hacer lo que no me gustaría que me hiciesen a mí”, “a cambiar mi relación familiar y mis sentimientos”, “en temas*

*confidenciales y a ser mejor persona”, “a estar mucho mejor conmigo mismo”, “a relacionarme con la gente y a saber defenderme de manera verbal”, “he mejorado muchísimo a la hora de desenvolverme y solucionar conflictos”.*

En el ítem 7 se repiten con frecuencia las mismas respuestas, siendo lo que más ha gustado a los alumnos: las actividades realizadas, el buen trato, la confianza y la relación con la doctoranda, los consejos, el sentirse apoyados y acompañados y los beneficios obtenidos a nivel personal.

Respecto a aquello que cambiarían, el alumnado dice que dejaría todo tal cual, que están muy satisfechos con todo. Y en el ítem 9, son pocos los que han puesto alguna sugerencia y ésta se basa en la ampliación temporal del Proyecto Mejora, en su continuidad y en que puedan disfrutar más estudiantes con problemas de la ayuda prestada.

#### **VIII.IV.II. Valoración del profesorado**

El profesorado implicado ha mantenido una relación estrecha con la orientadora y la doctoranda. Además de los registros de la conducta de los jóvenes, las observaciones sobre el alumnado objeto de estudio y las reuniones periódicas, han sido muchos los momentos informales en los que han compartido sus pensamientos.

A medida que avanza el primer curso de aplicación de las sesiones, han ido mostrando más implicación e interés por el trabajo realizado, especialmente los tutores. Desde un principio mostraron agradecimiento a la vez que desconcierto por no saber bien en qué consistía y en cómo iba a afectarles. Estaban, por una parte los profesores que, en cuanto al perfil disruptivo, se mostraban un poco escépticos o reacios a realizar nuestra investigación por desconocimiento de lo que les supondría, el enfrentarse a algo nuevo que puedan pensar que vaya a romper su rutina y por pensar que no sería nada sencillo obtener mejorías con esos alumnos problemáticos. Los docentes dan muestra de los cambios de opinión e implicación que fueron ejecutando con el proceso de implantación del Proyecto Mejora en el centro cuando afirman que:

*“Hay algunos que ya verás...son incorregibles, te van a dar un disgusto, mejor vente bien preparada” (Profesor).*

*“Pero, ¿qué tenemos que hacer nosotros?, nada, ¿no?, ¿salimos en horario normal o después hay que hacer reuniones con los alumnos?(...) muchas ganas la verdad de estar luego con ellos no tengo porque me tienen bastante harto” (Profesor).*

*“Me parece bien aunque va a ser un trabajo muy duro, no son alumnos que pongan las cosas fáciles, a ver a quien ponemos, yo tengo unos cuantos como*

*candidatos pero no sé si estarás muy a gusto con ellos y si los aceptáis”*  
(Profesora).

Por otra parte, están los docentes que aceptan con entusiasmo la implementación del Proyecto Mejora al sentir que se les quita un peso de encima por opinar que son personas de fuera del aula las que pueden conseguir mejorías en estos alumnos ya que ellos no lo han hecho. Sienten que podemos ayudar a esos chicos con problemas en casa y en el entorno y de esa manera, reducir el estrés que padecen como profesores al frente de la clase. Otros profesores dan muestra de la importancia del trabajo en equipo con técnicos del centro y externos para mejorar la vida en las aulas.

*“Me parece estupendo que por fin tengamos ayuda porque nosotros no podemos con todo. Seguro que al trabajar con ellos uno a uno las cosas cambian y se puede conseguir algo, por lo menos el esfuerzo va a merecer la pena porque en caso de salir bien sería un éxito, son niños que necesitan desesperadamente ayuda, algunos sabe dios qué vida tienen y otros por desgracia sabemos la que tienen (...) siempre he pensado que otros aspectos de los alumnos quedan bastante desatendidos (...)”* (Profesora).

*“A mí me parece una iniciativa fantástica, es más, todos los centros deberían contar con alguien que trabajase con este alumnado porque realmente nosotros necesitamos un respiro, nadie lo va a negar, pero ellos necesitan ayuda para que en un futuro no acaben mal como les ha pasado a otros”* (Profesora).

*“El año pasado yo tuve a tres en clase que fue un suplicio, en tensión todo el curso, echándolos fuera casi a diario y yo desquiciado (...) nos va a venir muy bien, a ver si entre todos haciendo fuerza conseguimos cambiar esto, y estoy convencido de que es posible, sólo que no contábamos con los recursos necesarios, lo que suele pasar en todas partes”* (Profesor).

En lo que se plasma un amplio acuerdo es en lo positivo que piensan que es dar cabida a alumnos víctimas de acoso así como con otros problemas emocionales. Los docentes muestran sus ganas de colaborar en lo que se precise, mostrando sensibilidad y simpatía hacia unos alumnos digamos, menos visibles.

*“Es cierto que no tenemos que preocuparnos sólo por los que nos molestan, también hay otros que están callados, portándose bien pero que necesitan mucha ayuda y muchas veces nos pasan desapercibidos, o casi siempre porque tenemos otras ocupaciones (...) y si con los que se comportan de manera desafiante se puede conseguir algo, ¡adelante!, yo firmo donde sea”* (Profesora).

*“Interesante dedicar también el tiempo a alumnos que son maltratados por los compañeros, supongo que habrá que estar más pendientes porque yo no conozco casos pero sí hay bastantes momentos en los que veo que uno se mete con otro y viceversa o que están picando a algún chavalito (...) hay alguno que pienso que puede tener problemas pero no sé si les pasa eso o no, no sé cómo actuar. No estamos formados, por eso es necesario esta intervención tuya, bienvenida, ¿cuándo comienzas?” (Profesora).*

*“Se nota cuando hay exámenes en blanco o muy malos, de alumnos que suelen sacar buenas notas, cuando hay ausencias continuas, caras tristes y otros indicadores más pero es imposible dar respuesta a todo lo que vemos y segurísimo que hay muchas cosas que no vemos que son graves (...) es un adelanto que se trabaje el nivel emocional y conductual de los chicos porque es una parte fundamental para que el nivel académico vaya bien” (Profesor).*

Consideran que no tienen ni la formación suficiente para dar respuesta a estos alumnos ni el tiempo preciso para dedicarse a ellos, recurriendo en el caso de los alumnos con perfil disruptivo a las sanciones y en el otro caso, víctimas de acoso, a los consejos muy puntuales a los que puedan percibir con problemas o que en un caso aislado pueda dirigirse al tutor para contar lo que le sucede. Los profesores se muestran interesados en poder recibir consejos y orientaciones sobre cómo actuar ante algunos alumnos cuando son desafiados, cómo mantener la calma y cambiar de estrategia cuando no funciona y sobre cómo detectar alumnos que son agredidos y la ayuda que deben ofrecerles. A lo largo de diversas charlas y clases formativas - fuera del horario lectivo- se han trabajado estas cuestiones y otras que iban surgiendo relacionadas con observaciones de conductas extrañas o poco habituales en algunos discentes, sobre los pasos a dar, cómo derivarlos a una posible intervención, etc.

En diversas conversaciones comprobamos que los profesores coinciden en pensar que algo que perjudica el ambiente en clase es la presencia de más de dos alumnos repetidores. Así manifiestan:

*“Tenemos comprobado que cuando hay más de dos que repiten en la misma clase se forma una buena, alborotan toda la clase, se creen los líderes del resto de los alumnos, se ponen insoportables (...) los intentan manipular para que les sigan, se contamina mucho el ambiente, luego están los que se suman al carro o los que se aíslan por miedo a esos repetidores” (Profesora).*

*“Si sólo hay uno la cosa cambia, pero es cierto que con sólo otro más ya se estropea el clima y pasa a ser una clase poco deseada por nosotros” (Profesor).*

Un grupo amplio de docentes además de los registros y modificaciones en parte de su metodología, aplican las estrategias aconsejadas y solicitan observación dentro de la propia aula para comprobar y evaluar determinadas situaciones, piden realizar alguna tutoría conjunta y otras actuaciones que han demostrado su deseo de implicación y mejora. Otro grupo más reducido corresponde a un conjunto de profesores que, o no se veía perjudicado por la conducta de algunos alumnos o no tiene tiempo o el suficiente interés por descubrir e involucrarse en el trabajo que se ha realizado con los estudiantes y el resto de docentes. La mayoría del equipo docente va siendo consciente de las recomendaciones que le ayudarán a mejorar la vida en sus aulas, aunque siempre existen, en la implementación de proyectos y programas, un índice de mortandad de población que debe gestar las transformaciones, pero que no se implica en el cambio:

*“Tengo un alumno que se comporta últimamente un poco raro, está distraído, le llamo en clase y es como si estuviera en otro mundo y me fijé que en el recreo no salió al patio y se quedó en el pasillo. Si te parece bien me gustaría que tú o Andrea hablaseis con él porque yo le pregunté dos veces y me dice que no pasa nada. Gracias”* (Nota de una profesora dirigida al DO).

*“El lunes se comportó bastante bien. Positivo que haya acudido con el libro de la asignatura y el estuche. No tiró nada al suelo y no hizo gestos ni nada llamativo. Se movía bastante en la silla pero por lo demás bien.*

*El miércoles entró haciendo un poco de ruido pero le miré y le dije que se comportara y a raíz de ahí se quedó bastante tranquilo. Hasta me pidió permiso para ir al baño cuando antes se levantaba y a gritos me decía ya de pie si podía ir a “mear”. Esta vez le dejé.*

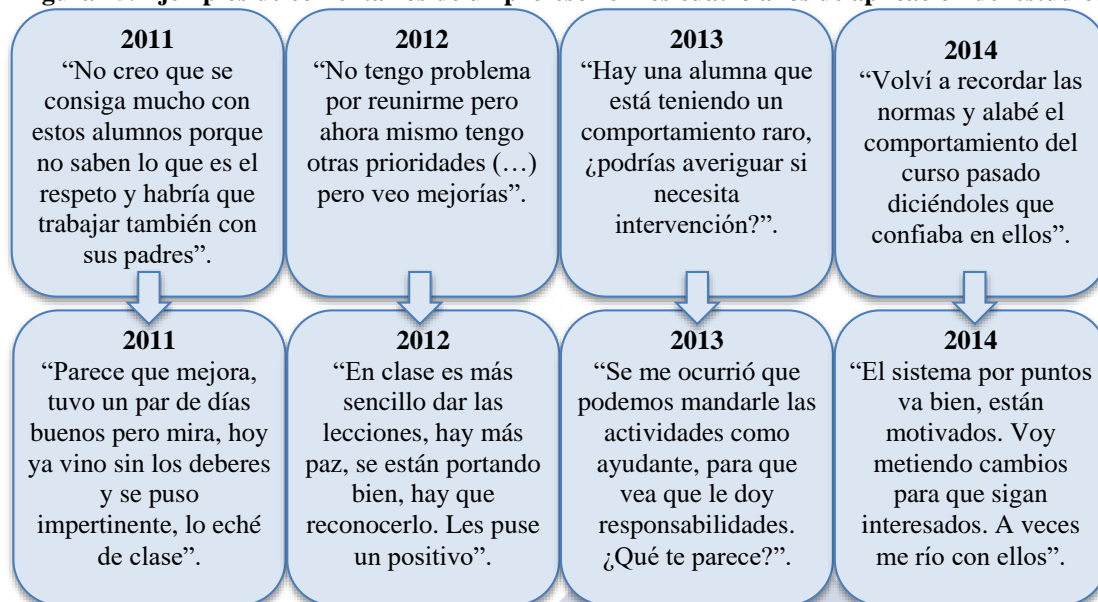
*El viernes estuvo bien. Había otro alumno que estaba un poco revolucionado y me sorprendió porque se mantuvo bastante en su sitio. Al finalizar la clase se despidió hasta el lunes. No trajo los deberes pero sí el material y como el comportamiento está mejorando bastante no le puse ningún negativo. Le expliqué el motivo pero le pedí que además de seguir así que intentase hacer un poquito más en casa. Para la semana si sigue así le mandaré un correo a casa para que sepan que está mejorando”* (Registro de una Profesora sobre un alumno con conducta disruptiva).

*“Mirad si es posible realizar una charla en el grupo de 1ª, con la tutora, para hablar del conflicto que hubo en el patio con esas alumnas (...) si no podéis las dos y pudiera acompañarla una de vosotras bastaría, si no miramos otra alternativa”* (Director).



Algunos docentes a medida que iban avanzando los cursos y el Proyecto Mejora se iba asentando y cogiendo más fuerza, su percepción también se modificaba. Ponemos en la Figura 15 el ejemplo de algunos comentarios de un profesor a lo largo de los años y cómo se aprecia el cambio tanto en su pensamiento como en su involucración.

**Figura 15. Ejemplos de comentarios de un profesor en los cuatro años de aplicación del estudio.**



**Fuente:** Elaboración propia.

Al finalizar cada curso académico, además de la correspondiente reunión final, los profesores, también de manera anónima contestan por escrito a un par de cuestiones que se les plantean, añadiendo una tercera de sugerencias, que, en todo caso, ya hemos ido conociendo por el contacto y trabajo en común.

Las cuestiones son las siguientes:

1. ¿Qué le parece que se haya desarrollado en el IES el Proyecto Mejora de las Competencias Socioemocionales trabajando con alumnos disruptivos, acosados, con problemas emocionales, dificultades de integración, etc.?
2. ¿Qué destacaría del Proyecto?
3. Sugerencias.

Es importante mencionar que suelen ser los tutores y profesores más implicados los que responden a estas cuestiones anónimas<sup>219</sup>, como todos los cursos suelen tener respuestas similares hemos recopilado aquellas que diferían un poco de un año a otro, ya que ha sido también comentado por algunos tutores que opinan como el curso anterior y vuelven a escribir

<sup>219</sup> Por ese motivo, debido al anonimato, tras cada comentario no se menciona si es un profesor o una profesora quien lo expresa.

una opinión muy parecida. La diferencia más notable aparece durante el primer curso cuando todavía iniciándose la puesta en marcha del Proyecto Mejora, periodo de rodaje, porque el profesorado no tenía demasiada información al respecto y nosotras íbamos haciendo las adaptaciones necesarias a medida que el proceso avanzaba. Mostramos, en primer lugar, dos de esos comentarios del primer curso y luego los generales.

Sobre el primer ítem indican:

*“Supongo que el proyecto esté bien que lo haya, el problema, supongo, es que al juntarse a otras instancias -dirección, jefatura de estudios, aula de «convivencia», tutorías-, no tengo muy claro sus competencias. Sí escuché que solucionó algunos problemas importantes, pero es cierto que como yo doy en otros niveles, parece que no me afecta tanto, pero de todos modos, todo lo que sea para arreglar problemas es una buena nueva”<sup>220</sup>.*

*“Me parece muy bien por lo que sé por algún compañero. Sí conozco de su existencia aunque no he ido a las reuniones por no tener alumnos que sean de los perfiles trabajados aunque sería buena medida por mi parte el querer documentarme más para poder también ayudar a detectar problemas. Para el próximo curso espero hacerlo y colaborar”.*

Comentarios generales sobre el Proyecto Mejora:

*“Óptimo. Sería impensable un centro de Secundaria donde no fuera relevante la atención a aspectos socioemocionales que frecuentemente están detrás del “sufrimiento” de muchos alumnos y del fracaso escolar”.*

*“Me parece perfecto. Quizás para alguno de los alumnos sea la única oportunidad que tengan para poder reconocer esos problemas y saber cómo abordarlos”.*

*“Me parece imprescindible en cualquier centro educativo sea de Primaria o de Secundaria”.*

*“Creo que es necesario que proyectos como éste se impartan en los institutos porque facilitan enormemente la labor del profesorado”.*

---

<sup>220</sup> “Supoño que o proxecto estea ben que o haxa. O problema, supoño é que ao xuntarse a outras instancias -dirección, xefatura de estudos, aula de «convivencia», tutorías-, non teño moi claro as súas competencias. Sí escoitei que solventou algúns problemas importantes pero é certo que como eu dou noutros niveis parece que non me afecta tanto, pero de todos modos todo o que sexa para arranxar problemas é boa nova”.



*“Me parece muy bien porque he visto que en la gran mayoría de los casos los alumnos mejoran tanto en la autoestima como en la actitud”.*

*“En nuestro ámbito laboral los conflictos que se señalan son endémicos e insuperables. Enseñar es, entre otros casos, gestionar conflictos emocionales; en este sentido que un profesional intente atenuar las energías negativas del alumnado y sepa orientar positivamente actitudes y competencias me parece un privilegio para el centro; además en este caso la persona sobre la que recae el peso del trabajo es evidente que genera una fuerte empatía entre el alumnado ayudándolos a enfrentarse a sus problemas”.*

*“Fantástico, es efectivo. Es un proyecto que tuvo y tiene resultados muy positivos. Se apreciaron muchas mejorías en los jóvenes afectados”<sup>221</sup>.*

*“Un proyecto fundamental y esencial. Todos los centros deberían contar con este tipo de proyectos pues es muy frecuente encontrarse con los casos problemáticos aparcados o abandonados por falta de recursos”.*

*“Es estupendo. Los resultados son más que visibles, la ayuda ha sido mucho más de la que esperaba, no sólo a los alumnos sino a todos los que trabajamos en el Fraguas. Nos ha ayudado a manejar los conflictos, a mediar con los alumnos, a saber cómo atenderlos cuando tienen problemas. Yo he aprendido muchísimo sobre todo esto y a nivel teórico sobre problemas emocionales. Es necesario continuar trabajando así”.*

Sobre el segundo ítem, relativo a aquello que destacaría del Proyecto Mejora, señalamos dos opiniones, correspondientes al primer año de aplicación en el IES, que dicen *“no puedo señalar algo a destacar porque no conozco bien su funcionamiento”<sup>222</sup>* y *“sé que funcionó muy bien pero no puedo hablar en primera persona porque estuve un poco al margen al no tener alumnos con problemas que hayan formado parte de esas intervenciones”.*

Y a continuación los comentarios generales realizados en todos los cursos:

*“Las intervenciones directas con resultados positivos. En estos casos poco es mucho. Además la «empatía» del Proyecto con el alumnado puede propiciar que poco a poco se iluminen «zonas oscuras» como ya ha pasado”.*

<sup>221</sup> *“Fantástico, é efectivo. É un proxecto que tivo e ten resultados moi positivos. Apareciouse moitas mellorías nos rapaces afectados”.*

<sup>222</sup> *“Non podo sinalar algo a destacar porque non coñezo ben o seu funcionamento”.*

*“Que investiga y soluciona problemas que al profesorado le pueden pasar desapercibidos”.*

*“La cercanía y profesionalidad de la responsable del mismo, cómo todos los alumnos han confiado en ella y la empatía demostrada con todos los que convivimos en este centro”.*

*“Destacaría todo. Desde la importancia de lo que se ha trabajado hasta el cómo se ha hecho. Cómo ha ganado la confianza de alumnos y profesores y cómo se ha convertido para todos nosotros, desde el primer curso, en una profesional más de este centro”.*

*“La información directa a los tutores sobre la evolución del alumnado incluido en el plan y la red creada con otras personas profesionales, la colaboración de personas que tenían una información más amplia del contexto y de la situación en la que se mueve el alumno/a tratado/a”<sup>223</sup>.*

*“La integración de uno de mis alumnos en el grupo. Muy buen resultado”<sup>224</sup>.*

*“Aunque conozco de manera indirecta todo lo que se hace y probablemente desconozca algo de la metodología de trabajo, lo que sí se evidencia es una mayor autoestima y autoconfianza por parte de los alumnos que participan. Lo cual siempre es satisfactorio, pues los alumnos son importantes uno a uno como personas y no como referencias estadísticas”.*

*“Su efectividad no solo a nivel individual de los alumnos afectados sino también a nivel colectivo por la incidencia que tuvo al trabajarlo como taller en las aulas con el resto del alumnado. Es de destacar que alumnos con los que se trabajaba ayudaron a destapar otros casos de víctimas que no se atrevían a hablar. Parece también muy loable la “privacidad terapéutica” seguida por Andrea en los casos y temas que lo requerían, algo que indudablemente merece el respeto de todos y que los alumnos lo aprecian”<sup>225</sup>.*

<sup>223</sup> “A información directa aos titores sobre a evolución do alumnado incluído no plan e a rede creada con outras persoas profesionais, a colaboración de persoas que tiñan unha información máis ampla do contexto e da situación na que se move o alumno/a tratado/a”.

<sup>224</sup> “A integración dun dos meus alumnos no grupo. Moi bo resultado”.

<sup>225</sup> “A súa efectividade non só a nivel individual dos alumnos afectados senón tamén a nivel colectivo pola incidencia que tivo ao traballalo como taller nas aulas co resto do alumnado. É de destacar que alumnos cos que se traballa axudaron a destapar outros casos de vítimas que non se atrevían a falar. Parece tamén moi loable a

*“El papel del Departamento de Orientación y especialmente de Andrea que combina ilusión con una gran profesionalidad”.*

*“No podría quedarme con un aspecto nada más. Es de destacar desde los resultados, el ambiente tan positivo que se ha conseguido, el respaldo que como profesores se nos ha dado siempre que lo pedimos, la sorprendente mejoría en algunos alumnos que creíamos “perdidos”, las llamadas positivas de familiares agradeciendo la ayuda, los cafés de los recreos donde seguíamos hablando de nuestros alumnos con mucho cariño, la reducción de comportamientos molestos, todo”.*

Dentro de las sugerencias señaladas son bastantes las que aconsejan la continuidad del Proyecto Mejora cuando afirman:

*“Crear al paralelo un aula de formación de profesorado. A mí me vino muy bien el curso que la orientadora y doctoranda nos han dado sobre resolución de conflictos y el taller de Prevención del acoso escolar. Esta aula debería ser algo permanente (y quizás pagada por los propios usuarios, el profesorado)”.*

*“En ocasiones la vida de los centros crea compartimentos estancos. Quizás fuese adecuado publicar, con datos anónimos, una información sintética de logros del proyecto y posibles complicaciones encontradas. También crear o adaptar un protocolo que optimice la localización de problemas intentando evitar que algunos casos se conozcan de «rebote» o tarde. Evidentemente la localización total de los conflictos es algo imposible pero este Proyecto tuvo un papel muy importante y positivo, y si podemos potenciarlo más, pues mejor todavía”.*

*“Creo que sería importante que los padres también se formasen en inteligencia emocional para enseñar de manera más completa en sus casas”.*

*“No tengo sugerencias porque se ha cubierto muy bien todas las necesidades”.*

---

*“privacidade terapéutica” seguida por Andrea nos casos e temas que o requerían, algo que indudablemente merece o respecto de todos e que os alumnos o aprecian”.*

### VIII.IV.III. Valoración de la responsable del DO

Mostramos la transcripción de lo que la orientadora quiso destacar de manera general en una de las charlas finales -junio 2013- dirigida a los padres sobre el trabajo realizado con el Programa Mejora:

- *“La sensación de que el Mejora se ha integrado cada vez más en la dinámica del centro: aceptación, coordinación, desarrollo y valoración.*
- *La propia evolución del Proyecto. Su flexibilidad y capacidad de adaptación a las necesidades que han ido surgiendo. Crece y mejora.*
- *La conexión del Proyecto con otros del Plan de Convivencia como el de Mediación.*
- *La vía de acceso abierta por el propio alumnado para proponer a compañeros que necesitan ayuda.*
- *Las intervenciones en los grupos con los talleres para trabajar el acoso.*
- *Las sesiones realizadas en equipo (orientadora y psicopedagoga) con alumnos y con sus familias.*
- *El trabajo de la psicopedagoga por su profesionalidad así como por su altísima capacidad de empatizar con el alumnado, algo totalmente necesario cuando se trata de trabajar a nivel cognitivo y emocional con adolescentes.*

*Además de estos puntos, otras valoraciones, desde el DO, que no me cansaré de reiterar han sido las siguientes:*

- *El poder atender y trabajar con alumnado que normalmente pasa desapercibido y al que, en ocasiones, resulta muy difícil detectar.*
- *Propiciar un clima de confianza y tranquilidad para los alumnos al sentirse apoyados y acompañados.*
- *La cobertura que ha permitido dar a las personas que sufren una situación de exclusión.*
- *La búsqueda de apoyo institucional. Necesitamos ayuda para poder darle continuidad de manera permanente, para que forme parte del IES”.*

### VIII.IV.IV. Valoración del Equipo Directivo

Para el mismo evento, la charla con los familiares, el equipo directivo nos facilita un comunicado que desea que se transmita a los asistentes:

*“El Mejora ha sido una eficaz herramienta en la intervención sobre las diversas problemáticas a las que se ha enfrentado. Podemos destacar principalmente el viraje que se ha dado al tratamiento de situaciones en las que se generan víctimas*

*entre el alumnado. Situaciones que van desde el «abuso» esporádico a algunas otras que podemos calificar de acoso.*

*Si anteriormente se sancionaba a los responsables de estas actuaciones, además de advertir a los padres de los afectados de lo ocurrido, ahora con el proyecto en marcha, se efectúa un seguimiento que no cesa hasta que tenemos el convencimiento y la tranquilidad de que la situación tratada está definitivamente extinguida y no hay secuelas en la víctima.*

*Estas actuaciones han sido altamente eficaces en devolver la autoestima a los alumnos afectados por situaciones «desagradables» que en muchas ocasiones quedaban silenciadas. También el Mejora ha sido altamente útil y valioso en sacar a la luz situaciones ocultas por miedo al agresor o por temor a ser desatendidas.*

*En definitiva, ha prestado un inmejorable servicio a la convivencia en el centro. Desde nuestro punto de vista esperamos y deseamos su continuidad por lo que supone de disminución de incidencias que se registran, ya que desde su implementación la reducción de sanciones y expulsiones se ha visto gratamente reducida. Destacar la admirable labor de Andrea Valcárcel que, en situación de precariedad ha sabido anteponer el interés público de sus actuaciones al personal”.*

#### **VIII.IV.V. Valoración de la doctoranda**

Haber realizado una investigación sobre habilidades socioemocionales me sirve para justificar que en mi valoración se encuentren palabras o fragmentos que transmiten algunas de mis emociones vividas o que se pueda calificar como demasiado personal. En esta línea para mí es importante comenzar diciendo que todo el trabajo realizado ha sido una experiencia fantástica. Una etapa muy enriquecedora en mi vida personal y profesional puesto que casi todos los días he ido aprendiendo algo nuevo y que me ha beneficiado en ambos ámbitos. Según las circunstancias y las problemáticas atendidas ha habido días o instantes un tanto delicados, pero incluso esos momentos han supuesto un ansiado reto para mí. Modificar intervenciones, tener que dar respuestas in situ, reaccionar ante imprevistos, actuar con tacto en momentos extremos, solucionar conflictos y un largo etc., que ha sido parte importante del Proyecto Mejora llevado a cabo en el IES Antón Fraguas. En muchas ocasiones los guiones para las entrevistas semiestructuradas o para las sesiones se evaporaban en un abrir y cerrar de ojos ante un acontecimiento nuevo que requería otra respuesta. La capacidad de reacción, de iniciativa, ha sido uno de los pilares en los que nos hemos apoyado. Siempre teniendo como base la comprensión, el cariño y la empatía hacia el alumnado objeto de la investigación. No puedo pasar a hacer una valoración menos personal sin antes comentar que todo el alumnado con el que he trabajado en sesiones tanto continuas como periódicas, puntuales o espontáneas aunque,



especialmente los primeros citados por el tiempo que he pasado con ellos, son jóvenes que, con sus problemas, obsesiones, fortalezas, debilidades y gustos, han sido unas personas con nombre y apellidos que han sembrado un grano de arena para que me haya dado otro flechazo en mi vida.

En las siguientes líneas voy a hacer un fugaz paso por los resultados intentando no ser repetitiva.

Evaluable el transcurso de los años de aplicación del Proyecto Mejora puedo afirmar que se han conseguido resultados muy positivos con casi la totalidad de los casos atendidos. En un principio muchos de los alumnos con perfil disruptivo acuden a la primera sesión de toma de contacto con una actitud que quiere transmitir que ellos no creen que deban cambiar. Entienden que es un castigo por su conducta, hasta que se les explica que pretendemos ayudarles y el cambio de pensamiento se produce rápidamente. Un aspecto a destacar es que por motivos lógicos no se ha podido atender a todos los estudiantes que tienen un comportamiento molesto o diferente que pudiera llamar la atención sino que se ha tenido que filtrar y seleccionar en consenso con el DO y equipo directivo y en algunos casos con los tutores, los que podían formar parte de la investigación. No obstante, se ha tenido un encuentro de duración determinada según las necesidades con todos aquellos alumnos que tanto profesores como padres y otros miembros de la comunidad educativa nos han comunicado tener alguna preocupación por sospechar que les pueda haber pasado algo. Muchos de estos casos, han sido encuentros de quince minutos, a la salida del instituto, en el patio que debido a la inexistencia de un problema o de un conflicto sobre el que podamos actuar, no ha sido registrado. De igual manera se ha intentado que nos contasen cómo se sentían y se les ha dado consejo.

Con los años de aplicación del Proyecto Mejora éste ha ido progresando. Ha llegado a más alumnos, se ha sensibilizado a más personas del entorno, ha habido más individuos que han colaborado, alumnos que deciden ayudar a otros, más soltura en la coordinación con el personal del centro educativo. Todavía falta, pero queda menos, no estamos ante un final sino otra vez, en un buen comienzo.

Como se ha dicho anteriormente, el alumnado con conducta disruptiva ha precisado de mayor número de sesiones que el de víctimas de acoso para ver resultados positivos. En esos casos se necesita constancia y que el alumno esté muy motivado por mejorar su situación, entendiendo que ese cambio va a beneficiarle mucho, de ahí que éste deba ser el primer objetivo a conseguir con ellos para que la intervención pueda llegar a funcionar. En todo este proceso también suceden altibajos que es necesario saber enfocar para que el alumno no decaiga en su buen intento porque es algo típico en ellos. Si cometen un error tienden a darse por vencidos y parece que cambian el «chip» y olvidan lo trabajado. En esos momentos de declive hay que mostrarles todo lo positivo que han conseguido o lo normal que es que se comentan fallos. En el caso de los tres alumnos de la muestra, con conducta disruptiva, ha habido cambios muy positivos que han sido valorados y apreciados por familiares, profesores, compañeros y los que más directamente estuvimos con ellos, además de que figuren también el director, jefe de

estudios y la orientadora. Han sido casos muy diferentes, con problemáticas representativas de los otros alumnos atendidos -hiperactividad, familia desestructurada y consumo de sustancias adictivas-. Hemos trabajado la modificación de conducta entrenando las habilidades socioemocionales. Con estos jóvenes, ya hablando de toda la población atendida de este perfil, nos hemos centrado mucho en el autocontrol, la resolución pacífica de conflictos, la motivación, la autoconfianza y la empatía.

Con alguno de ellos hemos estado, en momentos puntuales, al frente de reacciones tensas, de contención ante periodos breves de ira. En esos instantes se ha quitado al estudiante del lugar en el que se produce esa reacción y nos dirigimos a un espacio más tranquilo donde se calma al menor hasta que se logra establecer un diálogo. Algunos chicos y chicas fueron derivados, después de la aceptación de ellos y su familia, a psicólogos y otros especialistas para que la ayuda les llegara por más frentes necesarios y de manera más especializada, pero continuando una labor interdisciplinar y multiprofesional. Todos los sujetos que han formado parte de este estudio, de uno u otro perfil, con una u otra problemática, han sido muy respetuosos, cariñosos, cercanos y simpáticos conmigo. Hemos conseguido una reducción importante de partes sancionadores y de expulsiones para casa donde muchos disfrutaban aprendiendo que una conducta negativa podía llevarle a unas pequeñas vacaciones. Actualmente, varios alumnos de este perfil, entre ellos el S1, ha finalizado una formación profesional y ya tiene un trabajo remunerado. Seguimos manteniendo contacto vía email y recuerdan esas sesiones, lo que han aprendido, también lo que han disfrutado y hacen eco de la madurez que han adquirido, como se recoge en las líneas siguientes:

*“Recuerdo muchas veces nuestras sesiones, pensé que me iba a costar mucho pero tú hiciste también que lo viésemos más fácil, me lo tomé muy en serio porque tampoco quería desaprovechar tu ayuda, nos solemos quejar de que los profesores no nos comprenden y por una vez que viene alguien por nosotros, para ser nuestra guía, defendernos y todo lo que hiciste...como para no tomárnoslo en serio. Estoy muy contento en el taller, siempre me dijiste que podía tener lo que quisiera y mira, lo tengo, ahora además al pasar los años ya no soy un crío (...)”*  
(Fragmento de un correo del S1).

Aunque en diferente grado, muestran un bajo nivel de tolerancia al estrés. Son impulsivos, reaccionan de manera agresiva -verbal, física o gestual- en el instante en el que se sienten agredidos, ofendidos o cuando algo no les sale como esperan. Ellos mismos reconocen que les falta control, que en ocasiones «se les va la olla» y que no son capaces de dominarse. Con las sesiones empezaron a identificar las señales que les advertían que algo iba mal, a comprender por qué se sentían así y a enfocar de otra manera sus actuaciones. Con los ensayos y el entrenamiento en diferentes habilidades socioemocionales fueron mejorando no sólo en el aula sino en las horas de ocio y en sus hogares.



En las sesiones que realizamos, la colaboración con estos sujetos ha sido excelente. Con algunos nos ha costado un poco más que exteriorizaran sus sentimientos, siendo éstos aquellos que provenían de familias desestructuradas. Se mantuvieron, en un principio, más fríos intentando trivializar su situación familiar y procurando no profundizar en ella. Son los que han mostrado menos empatía y un nivel más bajo en moralidad. Además las conductas más desafiantes, de enfrentamiento con el profesorado, provienen de este estudiantado.

Siguiendo con el perfil disruptivo, la mayor parte de los sujetos de la población atendida se han incorporado al Proyecto en 1º o 2º de la ESO, siendo en estos niveles donde se registraron más conductas molestas. En lo referente al sexo, aunque el número ha sido mayor en el caso de los varones con conductas problemáticas, las mujeres se igualaban en la gravedad de la conducta. No encontramos diferencias en la conducta que nos lleve a establecer distintos comportamientos en función del sexo.

Centrándome en el alumnado víctima de acoso he de decir que han sido personas con una especial sensibilidad y «fragilidad emocional» que han precisado de una dosis extra de cariño, confianza, autoestima, autovalía y fortaleza para romper el muro que habían construido como defensa de los posibles ataques ajenos. Chicos y chicas que día a día mejoraban con unas palabras de cariño, que seguían y se esforzaban en aplicar las pautas dadas pese a los esfuerzos que en muchas ocasiones les suponía, adolescentes que, pese a tener problemas para exteriorizar los sentimientos no han dejado de predicar lo que suponía para ellos la atención y el apoyo que le hemos dado y el lazo afectivo que se había creado con ellos. Ha sido muy conmovedor ver cómo progresaban, cómo intentaban superarse, cómo les afectaban los problemas, pedían consejo para ayudar a otras personas, cómo sufrían por sentirse infravalorados y otros aspectos que eran habituales.

En general, como ya hemos señalado, lo que precisaron fue sentir que había alguien pendiente de ellos para guiarles y escucharles, comprendiéndoles y ofreciéndoles también apoyo en temas personales. A raíz de ahí, el camino para cambiar sus emociones negativas por otras positivas y adquirir ciertas habilidades comunicativas y emocionales, era más llano. Las valoraciones positivas de los jóvenes dan muestra de la importancia de sentirse apoyados:

*“(...) Menos mal que estás ahí para ayudarme siempre. Estoy muy contenta por eso aunque hay momentos que estoy triste pero por problemillas, tú me animas y ayudas a solucionar todo, es lo que me está ayudando a ver las cosas de otra manera y que no se me haga cuesta arriba el curso (...)”* (Fragmento de un correo electrónico de la S4).

*“Poder tener a un adulto que no te va a criticar y que te ayude de corazón, con paciencia, que no te grite, que no le quite importancia a lo que te pasa, que llegas al instituto y sabes que abres esa puerta y está para todo (...) que escucha, te aconseja, celebra las victorias, se apena por mis problemas pero rápido cambia*

*esos sentimientos oscuros, que te hace reír incluso cuando estás triste, que consigue cambiar una conversación negativa por un tema agradable, que te quiere (...)*” (Charla de la S5 con la orientadora).

*“Gracias a que pude contar cosas de mi vida, que nunca hice sin conocer mucho a la persona, me sentí más especial, querido y más importante” (S6).*

Reitero que se ha trabajado mucho la autoestima, autoconocimiento, el reconocimiento y la expresión de emociones y sentimientos, resolución de conflictos y control de la timidez y ansiedad, etc. Aspectos en los que han mejorado notablemente. De ahí que haya un número elevado que sólo precisara intervenciones puntuales. Tanto profesores como padres les han notado más contentos y comunicativos.

En general son tímidos y un poco introvertidos aunque si les demuestras que pueden confiar en ti se entregan, siendo quizás éste uno de los problemas que tienen. Cuando conocen a alguien y creen que pueden confiar en esa persona se aferran demasiado a ella, pasa a ser su gran amigo y si les traiciona, sufren mucho. Hemos visto que bastantes de los atendidos tenían dependencia emocional, algo que nos ha preocupado un poco al ver que constantemente recurrían al DO para pedirnos consejos, que los correos y consultas se triplicaban y, en bastantes ocasiones, en temas cada vez de menor complicación. Por ese motivo, hemos ido dándoles cada vez más autonomía en sus decisiones, mandándoles realizar algunas actividades en sus hogares o con algunas personas de su entorno, analizando su conducta después de que la hayan aplicado.

Mirando a la totalidad de la población atendida, la gran mayoría han sido víctimas de acoso escolar, en primer lugar de tipo social, verbal y por último, físico. En cuanto al sexo, encontramos que las chicas sufrieron más acoso social y psicológico y los chicos verbal y físico aunque ha habido excepciones en los que los chicos han sufrido aislamiento social, pero en menor grado. Los acosadores han sido tanto chicos como chicas, siendo ellas las que más acosaron a las mujeres y ellos a los hombres. Por lo observado y los datos disponibles, es más sencillo ver a una mujer acosando a un chico que ver a un chico humillando a una chica.

Casi todos los que han sido acosados en la ESO habían sufrido una situación similar, aunque en algunos casos sin llegar a ser acoso, en la Educación Primaria. Tanto en primaria como en secundaria manifiestan que no han sabido cómo frenar la situación desde un principio, algo que ha avivado a los acosadores. Éste ha sido un cambio muy importante en ellos, la seguridad para enfrentarse asertivamente a las personas que intenten abusar de ellas.

Hablando de niveles educativos, donde hemos encontrado mayor incidencia de abusos y maltrato entre iguales ha sido también, como en las conductas disruptivas, en los niveles inferiores, 1º y 2º ESO. Hemos establecido una conexión en ambos perfiles al comprobar que los alumnos de conductas disruptivas de familias desestructuradas han contribuido al acoso de algunos compañeros.

Deseo destacar antes de hacer una breve valoración sobre el profesorado, que del otro conjunto que hemos atendido por presentar diversas problemáticas un dato a recoger es que todos los que han presentado fobias y ansiedad han sufrido episodios de abusos por parte de compañeros en infantil o primaria.

Con los docentes ha habido una relación muy positiva. El primer año estaban un poco desorientados -por novedad, falta de más información- pero a partir del segundo curso de implantación la coordinación fue mucho mejor. Como se puede intuir por lo comentado anteriormente, un punto a mejorar sería lograr que se involucren todos los docentes independientemente del nivel y del alumnado que tengan, conseguir que las intervenciones formen parte integral del centro educativo y se pueda dar respuesta a muchos más estudiantes así como realizar otras actuaciones y observaciones con los menores. Ya que muchos al saber lo que hacíamos, activaron otra sensibilidad hacia los jóvenes del centro en ambos perfiles y otras situaciones estando mucho más pendientes de observar conductas inusuales en ellos. Los mismos profesores muchas veces intentaban averiguar si los alumnos necesitaban algo o tenían algún problema que requiriera la atención de un adulto, sin demandar antes nuestra ayuda, algo necesario para evitar vernos desbordados, como nos sucedió en el 2011.

Todos los profesores implicados en el estudio han colaborado eficazmente, han respetado las reuniones, llevado a cabo otras muchas informales, solicitado datos a jefatura y comunicado a la dirección del centro preocupaciones sobre el entorno del alumnado y del centro educativo. Han sido asesorados en resolución de conflictos, detección de acoso escolar, adaptación de la metodología en el aula, actuación ante conductas disruptivas, etc. Cabe señalar que, a pesar de que nosotros hemos realizado talleres y charlas formativas tanto con profesores como con alumnos, partían de una base buena porque es un centro educativo donde ya se habían realizado cursos sobre habilidades sociales y mediación por parte de diversos profesionales. Profesores que han solicitado bibliografía, conversaciones más periódicas para aumentar sus conocimientos y poder comprender o ampliar la información. Es destacable la alegría y disposición de un grupo de docentes que, ante situaciones tensas, ha querido seguir intentando que los alumnos progresaran, no se han dado por vencidos. No obstante tenemos que decir que con el paso del curso académico durante los años de implantación del Proyecto Mejora, a medida que el trabajo de los docentes aumentaba, en periodos de exámenes y reuniones de evaluación, bastantes registros de las actitudes del alumnado en el aula, no han sido realizados en el momento, los han hecho al salir de clase, al llegar a casa o verbalmente con la doctoranda, aspecto que también debe mejorar.

Debo hacer una breve alusión a las familias. Como se ha apreciado en los registros de las sesiones realizadas con los sujetos de la muestra, la implicación ha variado mucho de unos a otros. Ha habido familias muy preocupadas y otras, por las circunstancias que fueran, no tan pendientes de lo que hacíamos en el centro educativo con los hijos. En el caso de las familias desestructuradas el contacto ha sido menor, en algunos casos podemos afirmar que los problemas por los que estaban pasando hacían que se desentendieran bastante -en esos

momentos- de la situación del hijo. En general, muchas madres de los alumnos con perfil disruptivo han estado muy pendientes de todo lo que íbamos haciendo y nos informaban de lo que sucedía fuera del horario lectivo. Han seguido los consejos y las pautas de actuación que tanto nosotros como otros profesionales les daban, en el caso de aquellos que acudían a psicólogos o a terapia familiar. Pienso que en algunos casos, la manera en que los hijos enfocaban los problemas venía reflejada por el modo en que lo hacían los padres, por lo aprendido. Y que algunos estaban en un ambiente muy poco recomendable, donde o ya intervenían los Servicios Sociales o se les notificó para que investigaran si podían intervenir. Algo que hemos recalcado a los familiares de las víctimas de acoso, así como a otros progenitores de estudiantes con problemas de ansiedad, es que el estrés que padecen ellos como padres no es beneficioso para sus hijos que en esos momentos lo que necesitan es que les calmen, que les transmitan seguridad y serenidad, que les tranquilicen.

Trabajo indiscutiblemente positivo ha sido el realizado por el director y jefe de estudios. Su colaboración ha sido muy eficaz. Todos los acontecimientos eran compartidos inmediatamente, tanto desde el DO, en el que en este caso me incluyo, a la dirección, como viceversa. Aunque pueda parecer obvio que un ED acepte abiertamente y con entusiasmo el que se realice una Tesis Doctoral como la nuestra en su centro educativo, ya que muchos pensarán que es una manera de «quitarles trabajo», de «resolver problemas», no hay nada más errado. Que te abran las puertas para que veas la realidad de su trabajo, para que te mimeticen con ellos, para que hagas y deshagas, es algo que muy pocos centros aceptarían, y en este caso no sólo ha sido aceptado sino que desde el primer día en el que entré -hay que recordar que había estado el año anterior al Proyecto Mejora colaborando en el IES- me trataron con muchísimo cariño y respeto, considerándome una más del instituto y depositando en mí muchísima confianza, dándome un papel de suma importancia y al cual me aferré muy contenta. Cualquier propuesta era aceptada, los distintos acontecimientos que surgían eran notificados, tomamos decisiones juntos. Algo muy necesario para que los resultados positivos puedan verse reflejados. En cualquier reunión o junta salía a relucir de una u otra manera los beneficios que se estaban obteniendo con nuestro estudio.

Y si el trabajo del equipo directivo ha sido fundamental, el de la orientadora ha sido vital. Su implicación ha sido excelente. Puede parecer que estas consideraciones vayan mejor en los agradecimientos pero ha sido una parte tan fundamental del desarrollo de esta investigación que no puedo hacer una valoración sin que aparezcan reflejadas estas palabras que, en todo caso, se quedan muy cortas. Todos estos años han sido compartidos con ella, hemos logrado desde el momento en el que pisé su despacho una coordinación y cooperación absolutas. Profesional totalmente entregada al bienestar de los estudiantes que ha sido la responsable de una parte muy grande de los logros obtenidos. Es probable que en otros centros no se pueda conseguir dicha implicación, pero hay que intentarlo, cambiar la perspectiva, buscar soluciones a las necesidades que se detecten en el instituto, innovar, dejar atrás el papeleo y humanizarse. No sólo yo he leído muchos libros y documentos para comprender algunos

trastornos o saber cómo actuar, sino que han sido leídos también por la orientadora, hemos acudido a profesionales para que nos aconsejaron y resolvieran dudas, hemos tenido reuniones con los Servicios Sociales para ver si era factible el ayudar a determinados alumnos, hemos realizado charlas, cursos, reuniones con padres y muchas otras actuaciones siempre para seguir aprendiendo porque la mejora no es un medio para llegar a un fin, sino un fin en sí misma.



## **CONCLUSIONES.**

## **RECOMENDACIONES E INICIATIVAS**

## **INTRODUCCIÓN**

En este último nivel de la Tesis Doctoral presentamos tres apartados. En el primero aparecen las principales conclusiones del trabajo de investigación realizado en la tesis, en el segundo exponemos unas recomendaciones para la Administración educativa y los institutos de la Comunidad Autónoma de Galicia en base a nuestra experiencia, para satisfacer las necesidades del alumnado con conductas disruptivas y víctima de acoso escolar. Y finalmente, plasmamos una síntesis de las iniciativas realizadas en este estudio para conseguir sensibilizar al mayor número de personas posibles sobre estas problemáticas latentes en el ámbito educativo y hacer ver que el aprendizaje de la convivencia conlleva necesariamente un contenido emocional que debe formar parte de las competencias de los estudiantes para relacionarse de manera prosocial con los demás.

## **CONCLUSIONES**

En este punto vamos a hacer un breve repaso de las conclusiones generales que se extraen de los capítulos de la primera parte teórica en esta Tesis Doctoral. Siendo un



complemento de las citadas, presentamos seguidamente las conclusiones específicas a las que hemos llegado con el trabajo empírico explicado en la segunda parte del estudio.

## CONCLUSIONES GENERALES DE LA TESIS DOCTORAL

Para no mezclar contenidos y facilitar un seguimiento las ubicamos por las temáticas tratadas en cada uno de los capítulos:

### CAPÍTULO I: LA ADOLESCENCIA

#### Adolescencia

- La adolescencia es una etapa que ha estado siempre tildada por características negativas como la ansiedad y el estrés que, si bien no deben ser atribuidos sólo a factores internos sino también externos, esa inestabilidad a la que deben enfrentarse y que desemboca en tantos conflictos personales demanda ayuda para evitar problemas de convivencia entre los jóvenes que puedan derivar tanto en conductas disruptivas como en acoso escolar.
- Atendiendo al primer objetivo del estudio teórico, *conocer las principales características de la adolescencia, identificando aquellas que presenta el alumnado objeto de estudio*, comprobamos cómo la mayoría de los chicos que han formado parte de la población de esta investigación se encontraban en la adolescencia primera o pubertad (entre los trece y los quince años) comprobando y afirmando la presencia de descontrol de la ira y miedo, retraimiento, distanciamiento de la familia y exaltación de la amistad así como conductas de indisciplina, mientras que las chicas en general estaban en la adolescencia intermedia (entre los trece y los dieciséis años) de la que destacamos la presencia de la inseguridad y rebeldía y la amistad y amor como sus intereses prioritarios, todos aspectos señalados como características en estas edades (como hemos visto en el Capítulo I).
- No existe una única teoría sobre los cambios que se producen en el desarrollo de la adolescencia. Distintas perspectivas -biologicistas, psicosociales, cognitivas, antropológicas culturales y ecológico-sistémicas- llevan a inducir que un enfoque ecléctico es la mejor elección a la hora de analizar o estudiar este periodo de vida, decantándonos por una u otra teoría, o varias de ellas, según lo que se deba analizar.



## CAPÍTULO II: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA

### Inteligencia emocional

- Respecto del segundo objetivo, *indagar sobre la importancia que tienen las emociones en el desarrollo integral de los adolescentes*, podemos afirmar que las emociones son eventos -negativos o positivos- que se caracterizan por una excitación o perturbación generadas por un suceso externo o interno que van a facilitar o perjudicar la interacción social, la conducta prosocial, de ahí que trabajar su comprensión y control sea tan importante para el bienestar tanto del propio sujeto como de los que le rodean. Entendemos, por lo tanto, que una inadecuada comprensión de las emociones negativas puede llevar a conductas perjudiciales, recordemos por ejemplo que el propósito funcional de la ira es la destrucción, la agresividad y el de la aversión es el rechazo y la evitación. Tras estas palabras no cabe duda de que el formar personas emocionalmente inteligentes -y no sólo académicamente inteligentes- es de suma importancia. Ya que el desarrollo emocional repercute en el ámbito familiar, académico-laboral y social de las personas.
- Los proyectos y programas que fomenten el desarrollo emocional deben tener, además de componentes emocionales (por ejemplo, identificar y diferenciar emociones y reducir el estrés), habilidades cognitivas (como puede ser el saber reconocer las influencias sociales sobre la conducta) y habilidades de conducta (por ejemplo, responder de manera eficaz a las críticas, ser asertivo).

## CAPÍTULO III: CONDUCTAS DISRUPTIVAS

- Recordando el tercer objetivo, *entender la naturaleza de las conductas disruptivas conociendo las técnicas de modificación de conducta existentes y la utilidad de su aplicación con la juventud que presenta alteraciones conductuales*, consideramos adecuado sintetizar que existe un amplio rango de conductas que se producen en el aula que son concebidas como disruptivas. Estas conductas que rompen con el desarrollo normal de la impartición de una asignatura -relacionadas con las normas, la tarea, el profesorado y la relación entre iguales- pueden y deben ser tratadas con diferentes técnicas de intervención según la problemática, ya que su uso está en directa proporcionalidad con los fines y características de la situación problemática a la que nos enfrentemos (técnicas para desarrollar conductas deseables, para reducir aquellas que no se quieren, sistemas de organización de contingencias, técnicas de autocontrol, para reducir el estrés, entre otras). Así mismo, la consideración de la conducta como disruptiva va a depender no sólo de la gravedad y perseverancia de las mismas sino de la percepción del profesorado, pudiendo encontrarse opiniones muy dispares.

Volvemos a mencionar que lo que para un profesor pueda ser intolerable o inaguantable, para otro no es llamativo.

#### **CAPÍTULO IV: ACOSO ESCOLAR**

- Volviendo sobre el cuarto objetivo, *ahondar en la naturaleza del acoso escolar, identificando sus características y posibles causas*, es preciso ser conscientes de que para evitar que cualquier acto agresivo entre alumnos sea catalogado como acoso escolar, con la seriedad y gravedad que tal afirmación conlleva, hay que evaluar si se producen las siguientes características: tiene que haber intencionalidad por parte del agresor, la conducta tiene que ser repetitiva y prolongarse en el tiempo. También es muy importante que se produzca un desajuste de poderes, es decir, que la víctima esté en inferioridad de condiciones para defenderse. De producirse todos estos rasgos sí estamos ante un caso de acoso escolar, debiendo activar el protocolo correspondiente, de no ser así debe tratarse como una agresión o acto violento al que se debe aplicar la medida que el centro educativo determine.
- Es necesario que el profesorado atienda a una serie de rasgos que pueden alertarnos de que hay un posible acosador o una posible víctima. Los docentes, al igual que en el tratamiento de las conductas disruptivas, deben ser formados en acoso escolar. Conocer esos perfiles que, aunque recalcamos que no siempre son infalibles, sí se corresponden en un porcentaje elevado. Esas características psicológicas y físicas son apreciables en el aula y en las inmediaciones del colegio o instituto y ante ellas no se puede mirar hacia otro lado, son indicadores de que es muy probable que necesiten ayuda, ya sin pensar en maltrato entre iguales. Hay que reconocer el problema y actuar.
- Retomando el cuarto objetivo, respecto a la causalidad del acoso escolar, señalamos que, aunque incidimos en que el acoso escolar es un fenómeno multicausal donde hay un conjunto de factores que intervienen -personales, familiares, escolares, grupales y socioculturales-, dentro del ámbito educativo es beneficioso trabajar la educación en valores, no mirar para otro lado y tener sobre la mesa el proyecto antibullying sensibilizando a toda la comunidad educativa y disponer de proyectos o programas específicos preventivos y de intervención directa así como actuaciones centradas en la mejora de la convivencia, ya que las consecuencias de este fenómeno en expansión pueden ser de suma gravedad.

#### **CAPÍTULO V: UBICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

- Como recoge la legislación (Ley 3/2011, 30 de junio), los centros educativos deben, entre otras actuaciones, desarrollar programas de integración social y de prevención

del acoso escolar acompañados de otras actuaciones que sensibilicen a toda la población respecto al maltrato entre iguales, atendiendo también al acoso a través de las redes sociales (ciberacoso).

- Atendiendo al quinto objetivo, *descubrir los estudios e iniciativas previos a nuestra investigación, realizados en España, observando posibles disparidades o coincidencias en los resultados*, observamos que los diferentes estudios expuestos en el Capítulo V ponen al descubierto unos resultados que indican la urgencia que tiene el dar respuesta al acoso escolar existente en las instituciones educativas donde conviven niños o adolescentes. Por otra parte, en esas investigaciones realizadas en diferentes comunidades autónomas, hay unas características que suelen repetirse en cuanto al acoso escolar:

- 1) El tipo de acoso que más se produce es el verbal.
- 2) Los chicos agreden más que las chicas.
- 3) El espacio físico en el que los menores intimidan a otros compañeros suele ser la propia aula, cuando el profesor está ausente.
- 4) En los centros educativos privados o concertados se ha registrado un mayor número de casos de acoso escolar que en los colegios o institutos públicos.

### CONCLUSIONES ESPECÍFICAS DEL ESTUDIO ASOCIADAS A LA IMPLEMENTACIÓN DEL «PROYECTO MEJORA»

En primer lugar, situamos las que se relacionan de manera más directa con los cuatro primeros objetivos específicos del estudio<sup>226</sup>.

Atendiendo al primer objetivo: *Conocer la incidencia de ciertas habilidades socioemocionales relevantes en las conductas disruptivas y en el acoso escolar* se constata la incidencia que tiene, en especial, la autorregulación -manejo y control de las emociones y tolerancia a la frustración-, la conciencia social -empatía- y las habilidades sociales -resolución de conflictos- en la conducta disruptiva. Y la incidencia que tiene, principalmente, el control de las emociones, la toma de decisiones y la resolución de conflictos, en el acoso escolar.

En el momento en el que el alumnado va siendo consciente de sus emociones y ponen en práctica las estrategias de autocontrol, las conductas disruptivas disminuyen. Por otra parte, el aumento del nivel de empatía logra que los estudiantes conecten con los sentimientos de sus compañeros y profesores y se produzcan menos conductas problemáticas que perjudican a los

<sup>226</sup> **Objetivo 1:** Conocer la incidencia de ciertas habilidades socioemocionales relevantes en las conductas disruptivas y en el acoso escolar. **Objetivo 2:** Descubrir las actuaciones más apropiadas con los alumnos con comportamiento disruptivo y con las víctimas de acoso escolar, para modificar las conductas inadecuadas y cambiar las emociones negativas por otras positivas. **Objetivo 3:** Identificar las ideas y creencias que tiene el propio alumno sobre su situación problemática. **Objetivo 4:** Identificar, si los hubiera, patrones o características comunes a ambos perfiles estudiados y analizar, en caso de su existencia, las diferencias en función del sexo.

que se encuentran en la misma aula. Son jóvenes que, por lo general, no saben enfrentarse a los conflictos sin recurrir a la agresividad, sobre todo verbal y gestual y ellos mismos reconocen que el analizar la situación y dedicar unos momentos a la reflexión antes de actuar, les evita muchos problemas, desde poder dejar de experimentar agobio e incluso ira hasta que esos sentimientos sean sufridos por las demás personas cercanas o las que se ven envueltas en el problema. Avanzar en el análisis paso por paso de los problemas ficticios o reales les ayuda a interiorizar que la mejor manera de actuar es la asertiva.

Con el alumnado que ha sufrido acoso escolar, progresar en el control de las emociones ha sido fundamental para reducir la angustia y ansiedad que experimentan con frecuencia para ir progresivamente ganando más confianza en sí mismos. La mayoría son bastante inseguros por lo que precisan asesoramiento continuo para decidir cómo actuar. Trabajar la toma de decisiones obteniendo notables mejorías en esta habilidad ha aumentado la autoestima de los estudiantes dándoles más fuerzas y seguridad para dejar atrás la pasividad y reaccionar asertivamente ante los obstáculos que se les planteen, defendiendo un correcto equilibrio entre sus derechos y deberes como personas activas y comprometidas. Al igual que en el perfil anterior, y como ya hemos comentado en otras ocasiones, son adolescentes con bastantes dificultades para resolver los conflictos por eso el entrenamiento en esta habilidad les ha beneficiado mucho, contribuyendo al logro de ese comportamiento más activo y potenciador de la seguridad en sí mismos.

Respecto al segundo objetivo de la tesis, *descubrir las actuaciones más apropiadas con los alumnos con comportamiento disruptivo y con las víctimas de acoso escolar, para modificar las conductas inadecuadas y cambiar las emociones negativas por otras positivas*, afirmamos que las intervenciones más efectivas con el alumnado con problemas de conducta, debido a la obtención de muy buenos resultados, han sido los contratos conductuales, los autorregistros y autoobservaciones y la detención del pensamiento. En caso de consumo de sustancias adictivas se determinó muy útil recurrir a las autoinstrucciones. Con los chicos y chicas víctimas de acoso escolar de gran ayuda fue centrarse en la reducción del estrés y la ansiedad y, al igual que con los anteriores, en la (re)solución de conflictos.

Sobre el tercer objetivo, *identificar las ideas y creencias que tiene el propio alumno sobre su situación problemática*, encontramos que el alumnado atribuye su conducta disruptiva a la búsqueda de diversión, la evitación del aburrimiento. De ahí que las asignaturas en las que suelen producirse más conductas que distorsionan el buen funcionamiento de la clase, son en aquellas materias con una metodología más expositiva donde el estudiante tiene un papel más pasivo y secundario.

Mientras que los alumnos víctimas de acoso en general piensan que al ser poco populares y no «encajar» con los patrones de jóvenes bien valorados por su timidez y aspecto o características físicas, les convierte en víctimas. Otro número más reducido dice abiertamente no comprender los motivos por los que son atacados al no identificar ningún comportamiento propio que haya sido dañino con nadie y que pueda ser recriminado.

En cuanto al cuarto objetivo, *identificar, si los hubiera, patrones o características comunes a ambos perfiles estudiados y analizar, en caso de su existencia, las diferencias en función del sexo*, las características que hemos encontrado en común para ambos perfiles hacen referencia a los problemas que comparten de comunicación con los otros, en general (compañeros o grupo de iguales, profesorado, otro personal del centro educativo, familiares, etc.) -los alumnos con conducta disruptiva suelen presentar una comunicación agresiva y las víctimas de acoso, pasiva- y las dificultades de adaptación al grupo de iguales, así mismo tienen carencias en la identificación y regulación de las emociones y la resolución de conflictos. Unos y otros experimentan ansiedad con bastante frecuencia. Precisan adquirir ciertas habilidades sociales -de interacción, autorregulación, autonomía, etc.- que les permita interactuar adecuadamente con sus compañeros y profesores de manera más ajustada y generalizada.

En materia de diferencias de sexo podemos reflejar que aunque hay más alumnos con conducta disruptiva, no se encuentran diferencias conductuales en cuanto al sexo. Las mujeres, aunque en menor número, como acabamos de decir, igualan en gravedad el tipo de comportamiento. Del segundo perfil hay más chicas que sufren acoso social y psicológico, es decir, una agresión indirecta y sin embargo los chicos suelen padecer más el acoso verbal y físico, una agresión directa. Los que acosan son tanto mujeres como hombres si bien hay que destacar que es más frecuente ver a una chica acosar a un chico que al revés, un chico a una chica.

Otras conclusiones específicas procedentes de la puesta en marcha del Proyecto Mejora son las siguientes:

- Por la prevalencia en el alumnado podemos decir que la hiperactividad, la pertenencia a familias desestructuradas y el consumo de sustancias son factores de riesgo de gran importancia en el desarrollo de conductas disruptivas.
- La implementación de un proyecto de habilidades socioemocionales o de actuaciones individuales/grupales que fomenten la adquisición o desarrollo de estas competencias, habilidades y/o destrezas mejora la convivencia en el centro educativo.
- El progreso en competencias, habilidades y/o destrezas socioemocionales ha provocado una notable reducción de sanciones y partes disciplinarios en el alumnado con conducta disruptiva beneficiario de las sesiones individualizadas.
- El estudiantado con conductas disruptivas no tiene una percepción real de la gravedad o molestia que provocan sus actos, a los que les suelen restar importancia. Dicha visión cambia al ir trabajando con ellos la relación causas-consecuencias, haciéndoles más conscientes de lo que supone su conducta a todos los que implica con ella.
- El profesorado atribuye la conducta disruptiva de los alumnos a la falta de motivación, el desinterés por la materia y los problemas de disciplina.



- El alumnado de ambos perfiles necesita orientación, atención individualizada (en bastantes casos con ayuda de otros profesionales externos al IES) así como señales de afecto y cariño para enfrentarse y superar sus problemas.
- La adquisición de habilidades socioemocionales provoca una reducción de los estados de angustia, disminución de experimentación de emociones negativas y mejoría para enfrentarse al estrés.
- Los problemas que afectan a la convivencia -conductas disruptivas y acoso escolar- tienden a producirse en los niveles más bajos de la ESO (1º y 2º). Y hay menos agresiones físicas en cursos superiores (3º y 4º) que en los inferiores<sup>227</sup>.
- Las conductas disruptivas inciden en la motivación profesional de los docentes provocando desánimo, que en muchas ocasiones deriva en problemas de salud (somatización de cuestiones psicológicas). Los profesores afectados dicen que ante este alumnado sienten desánimo, enfado, impotencia e incluso en bastantes ocasiones, emociones negativas como la rabia.
- El estudiantado percibe nuestro estudio como una manera de ayudarles, como un apoyo exclusivo «para», «por» y «con» ellos, para mejorar su situación, de ahí que sentirse protagonistas en primera persona, valorados, que otros compañeros experimentan cosas parecidas, etc., facilita ampliamente que su implicación sea muy buena.
- La posibilidad de desarrollar un proyecto o un programa con personal ajeno al centro educativo creando equipos multiprofesionales, que empatice con el alumnado y que en ningún momento los juzgue, favorece la involucración de estos estudiantes así como la buena acogida de todos los demás, es decir, la cohesión grupal de distintos técnicos entre sí y con el alumnado.
- Para poder iniciar las intervenciones, y mucho más llevarlas a cabo con éxito, es necesario empatizar con los alumnos, para conseguir su aceptación.
- La ayuda al alumnado de ambos perfiles provoca tranquilidad en el seno de las familias que al sentirse apoyadas también depositan su confianza en que la situación mejore. Del mismo modo, agradecen mucho las notificaciones que les informan de los progresos de sus hijos e hijas. Este factor comunicacional centro-familia eleva además la implicación de las familias tanto en el centro educativo como en el Proyecto Mejora.
- La posibilidad de que el alumnado sea asesorado en fines de semana o vacaciones a través del correo electrónico ha sido valorado muy positivamente por los discentes. La comunicación virtual representó una elevada utilización en especial por las personas que han sufrido acoso escolar y por los que tienen problemas emocionales. Es importante reseñar que la complementariedad de la comunicación presencial y virtual significó la presencia de cambios que apuntan sobre todo a modificar positivamente

---

<sup>227</sup> Coincidiendo con los estudios de Vieira, Fernández y Quevedo (1989), Ortega (1998) y Avilés (1999) que hemos presentado en el Capítulo V.

las relaciones interpersonales entre la doctoranda responsable del proyecto y el alumnado que participó en el mismo.

- Con la progresiva aplicación de las sesiones e implicación de los distintos agentes en las mismas se percibe una mejora de la autoestima, más seguridad en los chicos, mejora de empatía, más integración en el grupo de clase, progresos en la comunicación con los demás compañeros y docentes, más motivación en los jóvenes que participan en el estudio, mejor comportamiento en clase y más control de las emociones negativas, entre otros aspectos.
- El refuerzo positivo de los responsables del proyecto, del profesorado y de los progenitores reafirma y aumenta la motivación del alumnado por continuar con la modificación por eliminación o adquisición de conductas.
- Las actuaciones a nivel de aula -charlas y talleres- son necesarias para informar, formar y sensibilizar al alumnado sobre temáticas importantes (en este caso, prevención del acoso escolar, inteligencia emocional, resolución de conflictos y consumo de drogas) siendo también una buena opción para exponer y resolver los problemas existentes entre ellos.
- Las situaciones de acoso escolar llevan a los progenitores a padecer ansiedad y estados depresivos que en muchos casos se mantienen en el tiempo. La mayoría de las madres reconoce que ante un problema que tenga su hijo o su hija con algún compañero, activa en su interior un proceso de nerviosismo al pensar que puedan pasar de nuevo por algo similar a lo vivido. Esta manera de revivir los sucesos negativos es compartida por los jóvenes, en mayor grado por las chicas, siendo ellas las que más se angustian por volver a sufrir aislamiento, burlas o cualquier acto de desprecio. Es destacable que los estados que provocan bloqueos emocionales y malestar son contagiosos en el ámbito familiar por moldeado y modelado conductual de los progenitores hacia su prole.
- Padecer acoso escolar en el colegio y/o instituto a la larga puede provocar a las víctimas, estados de ansiedad, fobias e inestabilidad emocional.
- Se produce un alto grado de satisfacción tanto del profesorado como alumnado en el centro educativo y de las familias en el hogar con las sesiones realizadas. Gran parte de ellos exteriorizan en las entrevistas individuales y/o grupales que han encontrado de gran utilidad las actividades y técnicas empleadas.
- La mayoría de los que sufren acoso escolar son víctimas de más de un tipo de maltrato, por ejemplo, acoso social y verbal.
- Los escenarios preferentes de maltrato son el aula, en los tiempos de cambio del profesorado de una clase a otra, y después el patio.



- La persona que acosa suele estar en la misma clase que la víctima, algo que agrava la situación, creando mayor angustia al menor acosado<sup>228</sup>. Normalmente suelen ser «dos o tres los que llevan la voz cantante», no suele actuar una persona sola. El alumno que maltrata busca aliados.
- En un principio al profesorado no le convencía que los alumnos tuviesen que faltar a determinadas asignaturas -aunque fuesen rotando para no perder siempre la misma y teniendo en cuenta otras consideraciones para que no saliesen perjudicados- pero a medida que se iban viendo logros fue muy aceptado ese requisito imprescindible, puesto que es imposible coordinar todas las tutorías con todos los discentes atendidos.
- El alumnado de ambos perfiles expresa lo beneficioso que les sería poder contar con más tiempo en las sesiones.
- En algunos casos se precisa conseguir una mayor colaboración de las familias con el instituto. Más coordinación y comunicación.
- La ausencia de normas y límites en casa es una característica común en el alumnado que proviene de familias desestructuradas, aspecto que dificulta la aceptación e interiorización de las normas de convivencia que existen en el centro educativo.
- Para el profesorado los comportamientos que complican la convivencia en el aula son los que interrumpen su discurso o el desarrollo de las actividades y las faltas de respeto directas hacia ellos mismos y otros alumnos, aspecto que para los docentes se complica más cuando en el aula hay más de dos estudiantes repetidores.
- El alumnado de ambos perfiles está muy satisfecho de haber formado parte del estudio, reconociendo que ha logrado cambios positivos gracias al entrenamiento y adquisición de habilidades socioemocionales.

Finalmente, tras los resultados obtenidos a lo largo de los años de implantación del Proyecto Mejora podemos afirmar que se cumplen las preguntas de investigación<sup>229</sup> que nos hemos planteado en nuestro estudio, respondiendo:

---

<sup>228</sup> Coincidiendo con los resultados plasmados en el Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar (2006), y que hemos visto en el Capítulo V.

<sup>229</sup> **Pregunta de investigación 1:** ¿Es positivo para el bienestar físico, psíquico y social -salud mental- de los estudiantes de educación secundaria que presentan diversas problemáticas y para la mejora de la convivencia educativa la implementación de un proyecto de habilidades socioemocionales? **Pregunta de investigación 2:** ¿El desarrollo de conductas disruptivas y victimización escolar se relaciona con determinados factores individuales (autoestima, empatía, bienestar, autocontrol, capacidad para resolver los problemas), escolares (rendimiento académico, estatus), familiares (comunicación familiar, agresividad familiar) y sociales (participación e integración en la sociedad, autoestima social)?

- 1) Sí es positivo para el desarrollo físico, psíquico y social y para la mejora de la convivencia educativa la implementación de un proyecto de habilidades socioemocionales.
- 2) Hemos comprobado que ciertos factores individuales (especialmente la autoestima, empatía, el autocontrol y la capacidad para resolver los problemas), escolares (sobre todo el estatus), familiares (principalmente la comunicación familiar) y sociales (la participación e integración en la sociedad y la autoestima social) están relacionados con el desarrollo de conductas disruptivas y de acoso escolar.

## RECOMENDACIONES

Atendiendo a los objetivos cinco y seis de nuestra tesis<sup>230</sup>, y como propuestas de mejora, vamos a realizar una serie de recomendaciones que serían interesantes para dar una respuesta adecuada a los alumnos con conducta disruptiva y los que han estado implicados en situaciones de acoso escolar, siendo necesario trabajar las habilidades socioemocionales en los institutos de toda la Comunidad Autónoma. Después de unas breves recomendaciones generales, realizaremos en base a nuestra experiencia, unas más específicas sobre los colectivos tratados.

De cara a la «*Administración educativa*» recomendaríamos:

- Promover la participación de los centros en Programas y Planes de mejora de la convivencia. La difusión del Proyecto Mejora como ejemplo de buenas prácticas.
- Dar el apoyo necesario a los institutos mediante recursos, asesoramiento, formación del profesorado relacionado, prioritariamente, con la atención a las conductas disruptivas, la prevención de los conflictos y del acoso escolar.
- Realización de campañas de sensibilización sobre el grave problema que supone la violencia escolar.
- Diseñar y planificar proyectos, programas y protocolos en colaboración con servicios e instituciones municipales que promuevan la integración en el centro de alumnos con problemas de conducta y víctimas de acoso.

En relación a la «*actuación de los centros educativos*» las pautas a seguir irán dirigidas a:

- Incorporar la mejora de la convivencia, la modificación de conductas problemáticas en el alumnado y el rechazo al maltrato entre iguales como objetivo prioritario.

---

<sup>230</sup> **Objetivo 5:** Señalar las conclusiones a partir del caso estudiado con algunas sugerencias concretas de actuación para futuras intervenciones en los centros educativos. **Objetivo 6:** Hacer propuestas para la mejora de la convivencia educativa y la actuación con el alumnado que ha sido foco de interés en la presente investigación.

- Establecer la figura de *alumnos ayudantes/clave* que acompañen a otros estudiantes que precisen un apoyo para integrarse en el centro educativo, bien porque sean nuevos o porque estén pasando por alguna situación delicada.
- Ofrecer información y formación a las familias de los alumnos con vistas a reforzar la colaboración entre ellos y el centro educativo.
- Evaluar las necesidades formativas del profesorado con el fin de que asuman el rol importante que cada uno tiene en la mejora de la convivencia, objetivo prioritario que puede concretarse por ejemplo en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) o en documentos más específicos que surjan de la colaboración entre los distintos miembros de la comunidad educativa.
- Elaborar una guía interna de actuación, prevención e intervención en caso de conductas disruptivas.
- Promover la implicación del alumnado en la gestión de determinados conflictos, entrenando a los menores en su resolución pacífica. Elaboración de Programas de Mediación Escolar.
- Utilizar las tutorías grupales como base sólida en materia de convivencia. Trabajar los conflictos existentes, las habilidades sociales, actividades interculturales, el acoso escolar y todo aquello que sea positivo para mejorar el clima del centro. También es muy beneficioso y necesario realizar tutorías individuales cuando la situación lo requiera.
- Utilizar una metodología activa, un aprendizaje significativo, vivencial o experiencial y cooperativo con actividades variadas.
- Utilizar obligatoriamente el currículo y la metodología activa descrita como elementos básicos para el aprendizaje de la convivencia.
- Incrementar la participación del alumnado en la elaboración y aplicación de las normas de convivencia que deben ser establecidas democráticamente en clase. Este será el momento para entender la importancia de que el ser humano debe configurarse en un adecuado equilibrio entre derechos y deberes.
- Evaluar las medidas de carácter organizativo y de gestión para realizar los cambios que sean precisos en horarios, guardias, recreos, distribución de clases, etc.
- Utilizar las «aulas de convivencia» como una herramienta para trabajar la modificación de conducta del alumnado disruptivo, procurando tener una planificación de lo que se va a hacer con estos estudiantes y pudiendo haber una o dos personas encargadas de estos jóvenes, que deberán estar en continua formación. No expulsar del aula o del centro educativo simplemente sino evaluar su conducta y establecer sesiones de trabajo con ellos donde se pretenda mejorar su actitud hacia la transformación de comportamiento para consigo mismo y los demás.
- Contar con una o dos personas que sean referencia en el centro educativo a las que deban acudir los estudiantes en caso de producirse situaciones de conducta

disruptiva y/o maltrato, iniciándose seguidamente las actuaciones que se consideren adecuadas, bien sea la activación del protocolo en caso de acoso escolar o la realización de alguna sesión individual o grupal para resolver tirantezas o evaluar y hacer un seguimiento de la situación emocional de algún menor y/o adulto (docente o familiar).

- En el caso de estar ante una situación de acoso escolar lo primero es garantizar el apoyo, protección y seguridad a la víctima. Además es fundamental intervenir de inmediato con los acosadores sin olvidar que deben realizarse intervenciones con los espectadores. Son precisas las charlas y talleres a nivel de aula para concienciar al estudiantado y al profesorado del papel que juega cada uno de ellos en el maltrato escolar.
- Sería interesante conseguir una unidad interdisciplinar y/o multiprofesional en los institutos donde se cuente con profesionales especializados, psicólogos o psicopedagogos, pedagogos, educadores sociales, trabajadores sociales, sanitarios, para encargarse de este alumnado y orientar al profesorado sobre la mejor actuación con estos jóvenes.

De manera más específica, con «*los discentes*» sugerimos, una vez más y en primer lugar, empatizar con ellos. Mantener buenas relaciones interpersonales. Transmitirles cercanía, confianza así como afecto y cariño. Explicarles todo muy claro, con tranquilidad pero de manera directa. Es muy importante que la persona o personas que trabajen estos aspectos con los estudiantes sean siempre los mismos, siendo además positivo que sea un profesional especializado con competencias para ser constante, paciente, con capacidad de anticipación y reacción ante posibles sucesos inesperados. Es importante mantener una comunicación fluida con los familiares con la finalidad de poder aconsejar algunas pautas de actuación para que el trabajo realizado con los jóvenes en el instituto tenga continuidad en el hogar. Ese contacto y esas pautas conviene mantenerlas también con los docentes para que las sesiones sean eficaces.

Aunque pertenezcan al mismo perfil, cada alumno es diferente por lo que las técnicas que se empleen -sobre las que ya hemos dicho en los objetivos específicos las que han sido las más beneficiosas, siendo éstas las que recomendamos- deben ser adaptadas según la situación de cada persona y elegidas las que mejor vayan acordes a la personalidad y circunstancia del sujeto. Con el alumnado, lo mejor es sentir, estar totalmente receptivos para querer entrar en su mundo y conocerles, de este modo empezaremos a ayudarles.

## INICIATIVAS

A lo largo de estos años de investigación, con cada paso que íbamos dando nuestro deseo de atravesar las paredes del IES Antonio Fraguas y llegar un poco más lejos, iban cobrando más fuerza. Puede catalogarse como una finalidad un tanto reivindicativa, donde hemos intentado y

se seguirá intentando llegar a más personas, hasta que otras instituciones educativas y profesionales sientan que asumir proyectos o intervenciones que fomenten el desarrollo de las competencias socioemocionales en Secundaria, especialmente con los alumnos con conductas disruptivas y los que sufren acoso escolar, es una tarea fundamental y urgente a aplicar. No tendría mucho sentido actuar con los principales protagonistas -alumnado beneficiario de las sesiones- dejando al margen al resto del estudiantado del centro educativo. Por este motivo, como hemos citado, se han realizado desde el 2011 al 2014, talleres de Prevención del Acoso Escolar, Resolución Pacífica de Conflictos, Drogas y Desarrollo de la Inteligencia Emocional en los distintos niveles de la ESO, variando tanto las actividades como la exposición del contenido teórico, siempre de manera dinámica y participativa buscando la máxima implicación de los estudiantes. Además de estos talleres se ha acudido a diversas aulas para tratar con el gran grupo conflictos que han surgido y que precisaron de nuestra intervención para evitar mayores complicaciones en las relaciones del alumnado.

Dentro de las clases también se ha acudido puntualmente a algunas tutorías donde el profesorado ha solicitado nuestro apoyo para tratar las habilidades sociales y emocionales asesorando sobre la puesta en práctica de dinámicas para trabajar algunos aspectos que los docentes consideraron beneficiosos para el clima del aula, como los valores de la tolerancia y el respeto hacia todas las personas.

Al finalizar cada curso escolar se realiza, en el mismo IES, una charla para la Asociación de Madres y Padres (AMPA) donde exponemos lo que se ha trabajado con el Proyecto Mejora, los logros obtenidos y otros datos a resaltar, ofreciendo a los asistentes por escrito toda la información que se comparte de manera verbal.

Con el profesorado interesado se han realizado talleres informativo-formativos al inicio del curso académico, sobre conductas disruptivas y prevención del acoso escolar, además de ofrecerles la información requerida en diferentes momentos de los trimestres cada curso académico de los indicados anteriormente. Obviamente dichas actuaciones han requerido tiempo y dedicación, comenzando por la recopilación de información, creación de documentación personal que progresivamente la doctoranda ha llevado a cabo para diseñar la ejecución de dichas intervenciones, siempre con el apoyo y colaboración de la orientadora junto a la programación de una formación docente acorde con las necesidades manifestadas por el equipo de profesores del IES Antonio Fraguas.

Continuando con las iniciativas impulsadas para dar a conocer el trabajo que estábamos desempeñando y de esta manera poder demostrar el beneficio que podrían obtener otros centros educativos, se cuelga el contenido del Proyecto Mejora en las Memorias del IES en *Compostela integra*<sup>231</sup>. Por otra parte, ante el interés mostrado por padres y algunos docentes de otros colegios e institutos, se mantienen varios encuentros con la Concejala de Educación del Ayuntamiento de Santiago de Compostela para *sugerir* la necesidad de contar con este tipo de

---

<sup>231</sup> Web Oficial de la Concellaría de Benestar Social do Concello de Santiago de Compostela.

intervenciones en los colegios e institutos de la ciudad al igual que se ofrece la posibilidad por parte del Ayuntamiento de otros talleres más habituales como por ejemplo, de habilidades sociales<sup>232</sup>. En estos casos que hemos mencionado de personas que se han puesto en contacto con nosotros mostrando su interés, nos hemos reunido con ellos atendiendo en la medida de lo posible las cuestiones que nos han planteado. Es interesante citar cómo hemos encontrado en reiteradas ocasiones que el impedimento principal para que determinados Equipos Directivos de colegios quisieran tratar el acoso escolar, era el temor a admitir abiertamente que había casos de bullying y pudiesen ser etiquetados. Ante esta situación incluso hemos ido un paso más allá y, por petición de algunos padres y docentes los hemos acompañado para hablar con directores reacios a trabajar el acoso escolar, matizando la importancia de la prevención y de la implicación de toda la comunidad educativa.

En las diferentes ponencias y cursos que citamos a continuación, la orientadora del IES Antonio Fraguas ha compartido con los asistentes información sobre el Proyecto Mejora, transmitiendo la necesidad de que los alumnos tengan una atención emocional y no sólo académica, sobre todo aquellos con problemas de conducta e inestabilidad emocional y los que sufren acoso escolar.

- a) 2011. Noviembre. Curso de Formación Inicial para Orientadoras e Orientadores de Educación Infantil, Primaria e Secundaria. Centro de Atención Familiar e Infantil. (CAFI)<sup>233</sup>.
- b) 2012. Marzo. Xornada de Convivencia. O traballo en Rede: unha aposta pola convivencia. Dolores Sanz y Eva M<sup>a</sup> González. (CAFI).
- c) 2012. Marzo. Xornadas de atención á diversidade. A Coruña. Equipo de Orientación Específico (EOE). “Fontiñas: dende a diversidade á convivencia”. Dolores Sanz y Eva M<sup>a</sup> González. (CAFI)
- d) 2012. Octubre. Curso de Orientadores. “O traballo en Rede. Convivencia e diversidade. O exemplo do barrio de Fontiñas”.
- e) 2014. Febrero y Junio. “A mediación escolar: unha peza máis do puzzle de convivencia do IES Antonio Fraguas”. Rianxo. Ponencia se vuelve a realizar en junio en el Colegio Sagrado Corazón (Pontevedra).
- f) 2014. Marzo y Mayo. “O Departamento de Orientación e o traballo en Rede. O exemplo do barrio de Fontiñas”. Dolores Sanz y Laura Morales. Universidad de Santiago de Compostela. Ponencia que repite la orientadora en la misma Universidad en el mes de mayo.

---

<sup>232</sup> En el Ayuntamiento les parece muy interesante pero finalmente no puede ponerse en marcha por ajustes económicos.

<sup>233</sup> Es un Centro especializado en la atención psicológica integral de las familias, la infancia y la adolescencia.



- g) 2015. Marzo. “A mediación escolar: unha peza máis do puzzle de convivencia do IES Antonio Fraguas”. Ponencia presentada en Bertamiráns. CAFI.

Prueba del interés que se ha ido protagonizando, lo tienen las llamadas que se han recibido en el instituto por parte de alguna institución y de diversos medios de comunicación<sup>234</sup> para hacer alguna consulta o propuesta o entrevistar a la doctoranda. Se ha colaborado con diversas iniciativas de Mediación Escolar, llevando a cabo talleres de prevención del acoso escolar y se ha realizado una ponencia para profesionales sobre Violencia de género desde la visión del maltrato escolar y las conductas disruptivas<sup>235</sup>.

Aunque tenga esta tesis en sus manos, el trabajo no ha finalizado, el Proyecto Mejora continua en el IES Antonio Fraguas y esperamos que con otros nombres o sin uno concreto, lleguen actuaciones de este tipo a otros centros de la Comunidad Autónoma Gallega. Nosotros seguiremos trabajando para que esto sea posible.






<sup>234</sup> Centro de Trastornos de Conducta, UNA Bussiness factory, Correo Gallego, periódico Capicúa, Radiogalicia.


<sup>235</sup> En *Xornadas Formativas para profesionais: violencia de xénero*. Xuño do 2014. UNA Business. *Novas formas de relación entre mozos e mozas no sistema educativo. Cómo abordar a prevención da violencia de xénero nas aulas*. Noelia Darriba y Andrea Valcárcel.







# BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, A. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- Aguirre, A. (2009). *La mediación escolar: Una estrategia para abordar el conflicto*. Barcelona: Graó.
- Agulló Morera, M. J. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Marfil.
- Allaer, C. (1978). *La adolescencia*. Barcelona: Herder.
- Alonso Tapia, J (1997). *Motivar para aprender*. Barcelona: EDEBÉ.
- Álvarez, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- American Psychiatric Association (1994). *DSM IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Washington DC: American Psychiatric Association (APA).
- Amigo, S. (2000). *Guía del uso racional de las drogas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Andre, C. (2005). *Psicología del miedo: temores, angustias y fobias*. Barcelona: Kairós.
- Antunes, C. A. (2000). *El desarrollo de la personalidad y la inteligencia: Diálogos que ayuden a crecer*. Barcelona: Gedisa.
- Aranguren, M. (2013). Emoción y creatividad: Una relación compleja. *Suma Psicológica*, 20, (2), 217-230.
- Arnold, M. B. (1970). *Emoción y personalidad*. Buenos Aires: Losada.
- Asociación Askagintza (2003). *Drogas al desnudo*. Hernani: Servicio Público de Askagintza.
- Asociación Elisabeth d'Ornano (2012). ¿Qué es la educación emocional?. *Guía breve de educación emocional para familiares y educadores*. Madrid: Autor. Recuperado en  <http://elisabethornano-tdah.org/archivos/guia-educacion-emocional-familiares-educadores.pdf>
- Atienza, F. L; Moreno, Y. y Balaguer, I (2000). Análisis de la dimensionalidad de la Escala de Autoestima de Rosenberg en una muestra de adolescentes valencianos. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, 22 (1-2), 29-42.
- Avilés Martínez, J. M. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Grafolid.
- Avilés Martínez, J. M. (2002). *PRECONCIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: JMAM.
- Avilés Martínez, J. M. (2003). *Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Avilés Martínez, J. M. (2006). *Bullying el maltrato entre iguales: agresores victimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.


- Avilés Martínez, J. M. y Monjas, I. (2005). *Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI*. *Anales de Psicología*, 21, (1), 27-41.
- Bach, E. (2002). *Sedúctete para seducir. Las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Barrera Martín, C. et al. (2012). Influencia de las emociones en la creatividad. *Revista Supervisión* 21, 24, 1-14.
- Barri Vitero, F. (2006). *SOS Bullying: prevenir el acoso escolar y mejorar la convivencia*. Madrid: Praxis.
- Beane, A. (2006). *Bullying: aulas libres de acoso*. Barcelona: Graó.
- Benítez, J. L. y Justicia, F. (2006). *El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno*. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), 151-170.
- Berk, L. E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Binet, A. y Simon, Th. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional. En M. Álvarez y R. Bisquerra *Manual de orientación y tutoría* (pp.69-83). Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, (21), 1, 7-43. Recuperado en  <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99071/94661>.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 61-82. Recuperado en  <http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. (2007). La autonomía emocional: status quaestionis de una controversia. III *Jornades d'Educació Emocional: Regulació Emocional i Convivència*. Recuperado en  [www.jornadeseducacioemocional.com/wp.../la\\_autonomia\\_personal.pdf](http://www.jornadeseducacioemocional.com/wp.../la_autonomia_personal.pdf)
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82. Recuperado en  <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/297/253>
- Blanchard, M. (2007). *Acoso escolar: desarrollo, prevención y herramientas de trabajo*. Madrid: Narcea.
- Blos, P. (1971). *Psicoanálisis de la adolescencia*. México: Joaquín Mortiz.
- Braconnier, A. (1991). *De la infancia a la adolescencia*. Barcelona: Urano.
- Bronfenbrenner, V. (1995). Bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. En P. M Moen, G. H Elder y K. Kuscher (Eds.). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp 599-618). Washington, D.C: American Psychological Association (APA).

- Buendía J. (1996). *Psicopatología en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Bueno, A. (Coord.) (2010). *Infancia y juventud en riesgo social. Programas de intervención, fundamentación y experiencias*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Caba, M<sup>a</sup> Á. de la (2001). *Educación Afectiva*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Recuperado en  <http://www.sc.ehu.es/miwcacom/EDUCAFEC.PDF>
- Caballo, V. E. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Calvo, A. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de la Formación del Profesorado*, 5 (5), 1-5.
- Calvo, A. (2007). *Acoso escolar procedimientos de intervención*. Madrid: Instituto de Orientación Psicológica EOS.
- Calvo, P.; García, A. y Marrero, G. (2005). *La disciplina en el contexto escolar*. Las Palmas: Universidad de las Palmas.
- Carbonell, J. L (Coord.) (1999). *Convivir es vivir. Estrategias para la resolución de conflictos*. Madrid: Conserjería de Educación.
- Castells, P. (2007). *Víctimas y matones: Claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes*. Barcelona: CEAC.
- Castillo Ceballos, G. (1999). *El adolescente y sus retos. La aventura de hacerse mayor*. Madrid: Pirámide.
- Castillo Ceballos, G. (2003). *Claves para entender a mi hijo adolescente*. Madrid: Pirámide.
- Castro Posada, J. A. (2001). *Del castigo a la disciplina positiva: más allá de la violencia en la educación*. Salamanca: Amarú.
- Casullo, M<sup>a</sup>. M. (1998). *Adolescentes en riesgo: identificación y orientación psicológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Catell, R. B. (1963). Theory of fluid and cristallized intelligence: a critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54 (1), 1-22.
- Ceballos López, F. (2007). *Conflictividad en las aulas: Guía práctica de intervención*. Sevilla: Comunicación Social.
- Cebreiro López, B. y Fernández Morante, M. C. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Dirs.), *Diccionario enciclopédico de didáctica*. (pp. 665-668) Tomo 1. Málaga: Aljibe. (2 Tomos).
- Cerezo Ramírez, F. (1999). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cerezo Ramírez, F. (2001). Variables de personalidad asociadas a la dinámica bullying. Agresores versus víctimas en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, (1), 37-44.
- Cerezo Ramírez, F. (2007). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, (1), 37-43.

- Cerezo Ramírez, F. y Estéban M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos Enfoques Metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 14, (2), 131-145.
- Chóliz Montañés, M. (2005). *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Recuperado en  <http://www.uv.es/=cholz>.
- Colby, A. y Kohlberg, L. (2011). *The Measurement of Moral Judgment, vol. 1*. New York: Cambridge University Press.
- Coleman, J. C. y Hendry L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Corbella Roig, J. (1994). *Concepto básico de adolescencia*. En *Descubrir la psicología* Volumen 16. Barcelona: Folio.
- Corbella Roig, J.; Valls Llobet, C. (1993). Ante una edad difícil. *Psicología y biología del adolescente*. Barcelona: Folio, SA.
- Costa, P. O; Pérez Tornero, J. M. y Tropea, F. (1996). *Tribus urbanas*. Barcelona: Paidós.
- Cowie, H; Sharp, S (1996). *Peer Counselling in school. A time to listen*. London: David Fulton.
- Crespillo-Enguix, A. (1999). *Problemas de los adolescentes*. Madrid: Palabra.
- Crespo, M. y Larroy, C. (1998). *Técnicas de modificación de conducta: Guía práctica y ejercicios*. Madrid: Dykinson.
- Cutcliffe, J. R. (2003). Reconsidering reflexivity: introducing the case for intelectual entrepreneurship. *Qualitative Health Research*, 13 (1), 136-148.
- D’Zurilla, T. J. y Nezu, A. M. (2007). *Problem solving therapy. A positive approach*. Nueva York: Springer Publishing.
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, V. (Coord.) (2002). *Evaluación psicológica en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia. *Estudios de Juventud*, 62, 21-36.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio*. Volumen 2. Programa de intervención y estudio experimental. Madrid: Instituto de la juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Recuperado en 



- <http://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/materiales-prevencion-de-la-violencia-y-lucha-contra-la-exclusion-desde-la-adolescencia-volumen-2>
- Díaz-Aguado, M. J. (2004a) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Volumen 3. Intervención a través de la familia. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperado en  <http://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/materiales-prevencion-de-la-violencia-y-lucha-contra-la-exclusion-desde-la-adolescencia-volumen-3>.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Mejorar la convivencia en las aulas a través de la prevención de los conflictos. En MEC. *Convivencia en aulas: problemas y soluciones* (pp. 49-100). Madrid: Autor.
- Díaz-Aguado, M. J. (2010). El papel educativo de la familia y su colaboración con la escuela. En A. Canalda et al. *En busca del éxito educativo. Realidades y soluciones*, (pp. 55-86). Madrid: Fundación Antena 3.
- Díaz-Aguado, M. J. Martínez Arias, R.; Martín Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Volumen uno. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación*. Madrid: Instituto de la Juventud. Recuperado en  <http://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/materiales-prevencion-de-la-violencia-y-lucha-contra-la-exclusion-desde-la-adolescencia-volumen1>
- Díaz Dopico, J. (2009). *El maltrato entre iguales en la escuela, incidencia, diseño, implementación y eficacia de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Psicología Social y Básica.
- Duncan, N. (2007). Trabajar con las emociones en arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 39-49.
- Ellis, A. y Lange, A. (1995). *Basta ya. Cómo enfrentarse con éxito a las presiones de los demás*. Barcelona: Grijalbo.
- Enciclopedia de la Salud Familiar (2005). Adolescencia. Tomo 1, (pp. 140-149). Barcelona: Salvat.
- Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Estramiara, J. L. A. (1995). *Psicología Social: Perspectivas teóricas y metodológicas*. Madrid: Siglo XXI.
- Evans, D. (2002). *Emoción. La ciencia del sentimiento*. Madrid: Taurus.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEM), version 2.0 rehabilitees, age, and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fernández García, I. (Coord.) (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: Ciss Praxis, SA.



- Fernández García, I. (Coord.) (2006). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. En J. C. Torrego (Coord.) et al. *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. (pp. 173-208). Barcelona: Grao.
- Fernández, E. (1991). *Psicopedagogía de la adolescencia*. Madrid: Narcea.
- Fernández, F. y Olmedo, M. (1999). *Trastorno del comportamiento perturbador*. Madrid: UNED-FUE.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2005). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Ferrerós, M. L. (2005). *Psicología en la adolescencia: de los 13 a los 20 años*. Barcelona: Tibidabo.
- Ferro Veiga, J. M. (2012). *Bullying o acoso escolar: la respuesta jurídico-legal*. Alcalá la Real: Formación Alcalá.
- Fierro, A (2005). La construcción de la identidad personal. En E. Martí y J. Onrubia (Coords.) (1997). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente* (pp. 74-94). Barcelona: ICE Horsori.
- Fierro, A. (1985). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En J. Carretero; J. Palacios y A. Marchesi (1985). *Psicología Evolutiva. 3. Adolescencia, madurez y senectud* (pp. 95-138). Madrid: Alianza.
- Fitzgerald, H. E. y Stormmen, E. (1975). *Psicología evolutiva*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Flavell, J. M. (1984). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Frey, K.; Hirschstein, M. y Guzzo, B. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, (2), 102-112.
- Galindo, A. (2003). *Inteligencia emocional para jóvenes: Programa práctico de entrenamiento emocional*. Madrid: Prentice Hall.
- Gamo, J. R. (2010). *Intervención y conductas disruptivas*. Conferencias TDAH, “El mundo del TDAH”. Cantabria, del 3 al 5 de junio. Recuperado en  <http://www.acanpadah.org/documents/congresos-conferen/Fundacion.Activa-Intervencion.y.conductas.disruptivas.pdf>
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- García Orza, J. (1995). *Violencia interpersonal en la escuela. El fenómeno del matonismo*. *Boletín de Psicología*, 49, 87-103.
- García, M. y Vaca, E. (2006). *CONVES. Programa para mejorar la convivencia escolar*. Madrid: TEA.

- García-Milá, M. y Martí, E. (1997). *El pensamiento del adolescente*. En E. Martí y J. Onrubia, (Coords.) *Psicología del desarrollo: El mundo del adolescente* (pp. 48-71). Barcelona: ICE Horsori.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, V. y López-Latorre, M<sup>a</sup> J. (Coords.) (2005). *El problema del pensamiento prosocial. Manual de intervención educativa en readaptación social*. Tomo 2, (pp. 95-297). Valencia: Tirant Lo Blanch (2 Tomos).
- Gilgun, J. F. (2005). Grab and good science: writing up the results of qualitative research. *Qualitative Health Research*, 15(2), 256-262.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gomar, M.; Mandil, J. y Bunge, E. (2010). *Manual de terapia cognitivo-comportamental con niños y adolescentes*. Buenos Aires: Polemos.
- Gómez Lavín, C. (1996). *Psicología evolutiva*. Carmen Gómez Lavín: Logroño.
- González Portal, M. D. (1992). *Conducta prosocial. Evaluación e intervención*. Madrid: Morata.
- Grinder, R. E. (1990). *Adolescencia*. México: Limusa.
- Grotevant, H. D. y Coper, C. R. (1986). Individuation in family relationships: a perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence. *Human Development*, 29, 82-100.
- Güell Barceló, M. y Muñoz Redon, J. (2000). *Desconócele a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Guembe, P. y Goñi, C. (2004). *No se lo digas a mis padres*. Barcelona: Ariel.
- Guidano, V. (1994). *El sí mismo en proceso: hacia una terapia cognitivo posracionalista*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C y Gutiérrez Moar, T. M<sup>a</sup>. (2009). Educación emocional explícita. *Revista Padres y Maestros*, 328, 20-22.
- Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C. (1996). *La educación afectiva en el ciclo 0-3: Un modelo de intervención pedagógica* (Memoria de Licenciatura). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C. (2004). *Afectividad y aprendizaje educativo. Hacia una Pedagogía de la Prevención* (Tesis Doctoral). Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. (Tesis publicada por la USC en formato CD-ROM con el ISBN 84-9750-325-2).







- Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C. (2008). Valores y educación integral: Una encrucijada de caminos hacia la felicidad vital. *Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. Educación Ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la Educación*. Celebrado en Zaragoza del 17 al 20 de septiembre [Publicado en formato Libro (Ponencias) y CD (Comunicaciones)]. Recuperado en   
<http://www.ugr.es/~fjjrios/pdf/m-pedagogia2008.pdf>
- Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C. (2012) Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), redes sociales y relaciones afectivo-emocionales en la red. En L. García Aretio, (Ed.) *Sociedad del Conocimiento y Educación*. (pp. 217-236). Madrid. UNED. Recuperado en   
[http://www.researchgate.net/profile/Lorenzo\\_Garcia-Aretio2/publication/234646907\\_Sociedad\\_del\\_conocimiento\\_y\\_educacin/links/0912f50fed876df407000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Lorenzo_Garcia-Aretio2/publication/234646907_Sociedad_del_conocimiento_y_educacin/links/0912f50fed876df407000000.pdf)
- Gutiérrez Moar, T. M<sup>a</sup> y Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C. (2006). Familias emocionalmente salvables. *Revista Padres y Maestros*, 302, 23-24. Recuperado en   
<http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/1790/1539>
- Gutiérrez Moar, T. M<sup>a</sup> y Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C. (2007). La educación emocional como garante de la igualdad de género. Comunicación presentada al *IV Congreso Astur-Galaico de Sociología: La sociología y los nuevos retos*. Celebrado en A Coruña 23-24 de marzo de 2007. Publicado en formato CD (con ISBN 978-84-9749-245-4).
- Gutiérrez Moar, T. M<sup>a</sup> y Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C. (2010). Interpretación del género desde el lenguaje de las emociones. En R. Radl Philipp, (Ed.). *Investigaciones actuales de las mujeres y del género*. (pp. 263-277). Santiago de Compostela: Instituto de Ciencias da Educación (ICE)/Servizo de Publicacións e Intercambio da Universidade de Santiago de Compostela.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence*. New York: Appleton.
- Harrocks, J. E. (1984). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
- Harwood, V. (2009). *El diagnóstico de los niños y adolescentes problemáticos: una crítica a los discursos sobre los trastornos de conducta*. Madrid: Morata.
- Herrero, J. (1992). *Comunicación familiar y estilos de socialización familiar*. Tesis Doctoral. Valencia: Universitat de Valencia.
- Hurlok, E. (1994). *Psicología de la adolescencia*. México: Paidós.
- Ibarrola-García, S. e Iriarte Redín, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- Inglés Saura, C. J. (2006). *Programa PEHIA: enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Izquierdo Moreno, C. (2007). *El mundo de los adolescentes*. Alcalá de Guadaira: MAD.
- Jovell, A. J. (2007). *Liderazgo afectivo. All you need is love*. Barcelona: Alienta Editorial.

- Kaplan B. J. y Sadock, V. A. (2004) *Sinopsis de Psiquiatría. Ciencias de la conducta/Psiquiatría clínica*. Madrid: Waverly Hispánica.
- Kazdín, A. (1985). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y adolescencia*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- Kearney, A. J. (2006). A primer of covert sensitization. *Cognitive and Behavioral Practice*, 13 (2), 67-175.
- Kelly, J. (2000). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. España: Desclée de Brouwer.
- Kimmel, D. y Weiner, I. (1998). *La adolescencia: una transición en desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. Vol 1. San Francisco, CA: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kowalski, R. M; Agatson, P. y Limber, S. (2010). *Cyber Bullying el acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kyriacou, C. (2005). *Ayudar a alumnos con problemas*. Barcelona: Octaedro.
- Labrador, F. J. (2008). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Labrador, F. J; Cruzado, J. A. y Muñoz, M. (2005). *Manual de técnica de modificación y terapia de conducta*. Madrid: Pirámide.
- Lago, F.; Presa, I.; Pérez, J. y Muñiz, J. (2003). *Educación socio-afectiva en secundaria. Un programa de orientación y acción tutorial*. Alcalá: CCS.
- Lapsley, D. (1992). Pluralism virtues, and the post-Kohlbergian era in moral psychology. En F. Powers y D. Lapsley (Eds). *The challenge if pluralism education, politics and values*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Larroy, C. (2008). Técnicas operantes I. Desarrollo de conductas. En F. J. Labrador (Coord.) *Técnicas de modificación de conducta*, (pp. 339-359). Madrid: Pirámide.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel/planeta.
- Lerner, H. (2005). *El miedo y otras emociones indeseables: cómo hacer frente a los pensamientos negativos que provocan infelicidad*. Barcelona: Oniro.
- Lila, M. S.; Buelga, S. y Musitu, G. (2006). *Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- López López, J. R. y López Soler, C. (2008). *Conducta antisocial y delictiva en la adolescencia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- López Sánchez, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: respuesta familiar, escolar y social*. Colección Ojos Solares. Madrid: Pirámide.
- Loscertales, F. y Núñez, T. (2001). *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona: Octaedro.
- Luca de Tena, C. y Rodríguez, R. I. (1999). *Programa de disciplina en la enseñanza secundaria obligatoria, ¿cómo puedo mejorar la gestión y el control de mi aula?* Málaga: Aljibe.

- Lynn, A. (2001). *50 actividades para desarrollar la inteligencia emocional*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- MacDonald, K; Tripton, C. (1993). *Using documents*. En Gilbert, N. *Researching social life*, (pp.187-200). London: Sage.
- Makernam, J. (2001). *Investigación-acción y currículum*. 2ª ed. Madrid: Morata.
- Marías. J. (1992). *La educación sentimental*. Madrid: Alianza.
- Marina, J. A. (1997). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Markez, I. et al. (2002). *Cannabis: de la salud y del derecho: acerca de los usos, normativas, estudios e iniciativas para su normalización*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Martín Hernández, E. C. (2000). *¿Cómo mejorar la autoestima de los alumnos? Programa para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales*. Madrid: CEPE.
- Matamala, A. y Huerta, E. (2005). *El maltrato entre escolares. Técnicas de autoprotección y defensa emocional. Para alumnos, padres y educadores*. Madrid: A. Machado Libros.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey y D. Sluyter. *Emotional Development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mead, M. (1990). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós.
- Ministerio de Educación (2010). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Mohamed, L. (2008). *Estudio de campo del comportamiento inadaptado en menores: riesgo social y evolución natural*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Moraleda, M. (1998). *Educación en la competencia social*. Programa para la tutoría con adolescentes. Madrid: CCS.
- Mora-Merchán, J. A. (2006). Las estrategias de afrontamiento, ¿mediadoras de los efectos a largo plazo de las víctimas de bullying? *Anuario de Psicología Clínica y de Salud*, 2, 25-26. Recuperado en  <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2527405>
- Moreno, A. y Perinat, A. (2007). *La adolescencia*. Barcelona: UOC.
- Musitu, G.; Buelga, S.; Lila, M. y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia. Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Muuss R. (1974). *Teorías de la adolescencia*. Barcelona: Paidós.
- Nardone, G. (2003). *Más allá del miedo: superar rápidamente las fobias, las obsesiones y el pánico*. Barcelona: Paidós.
- Nicolson, D. y Harry, A. (2002). *Problemas de la adolescencia. Guía práctica para el profesorado y la familia*. Madrid: Narcea.
- Nuevo González, E. (2009). *Adolescentes: 50 casos problemáticos: análisis psicológico y propuestas educativas*. Madrid: CCS.
- Núñez Cubero, L.; Bisquerra Alcina, R.; González Monteagudo, J. y Gutiérrez Moar, Mª C. (2006). Propuestas pedagógicas para educar las emociones (pp. 197-220). En J. M.

- Asensio; J. García Carrasco; L. Núñez Cubero y J. Larrosa (Coords.) *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel [Libro y CD].
- Núñez Cubero, L.; Bisquerra Alzina, R.; González Monteagudo, J. y Gutiérrez Moar, M<sup>a</sup> C. (2006). El papel de la institución educativa en la educación emocional (pp. 171-196). En J. M. Asensio; J. García Carrasco; L. Núñez Cubero y J. Larrosa (Coords.) *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel [Libro y CD].
- Oliva, A. (1999). *Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia*. En J. Palacios; A. Marchesi, y C. Coll., *Desarrollo psicológico y educación. 1 Psicología evolutiva*, 471-492. Madrid: Alianza.
- Olivares J.; Rosa, A. I. y García, L. J. (2004). *Fobia social en la adolescencia: el miedo a relacionarse y a actuar ante los demás*. Madrid: Pirámide.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Oñate Cantero, A. (2007). *Acoso y violencia escolar en España. Informe Cisneros X*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Ortega Navas, M<sup>a</sup> C. (2010). La educación emocional y sus implicaciones para la salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 462-470.
- Ortega Ruíz, R. (2003). *La violencia escolar: estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Ortega Ruíz, R. (2006). La convivencia: Un modelo de prevención de la violencia. En MEC, *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 29-48). Madrid: Autor.
- Ortega Ruíz, R. (Coord.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega Ruíz, R. (2010a). *Las aulas de educación secundaria como espacio de convivencia y aprendizaje: Relaciones interpersonales y gestión del grupo-clase*. En C. Coll, (Coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. (pp. 193-208). Madrid: Gobierno de España. Ministerio de Educación. Editorial Graó.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Antiviolencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R.; Del Rey, R. y Fernández, I. (2003). *Violence in School. The Response in Europe*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Ortega Ruíz, R. y Mora-Merchán, J. A. (1997). *Agresividad y violencia. El problema de los malos tratos entre escolares*. *Revista de Educación*, 313, 7-27.
- Ortega Ruíz, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Minerva.
- Ortega Ruíz, R. y Ortega-Rivera, J. (2000). Educar la convivencia mediante proyectos de coeducación. En R. Ortega, (Ed.). *Educar la convivencia para prevenir la violencia* (pp. 193-210). Madrid: A. Machado Libros.
- Ortega Ruíz, R. et al. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla:




- Conserjería de Educación y Ciencia: Junta de Andalucía. Recuperado en  <http://harcelement-entre-eleves.com/images/presse/convivenciaqosarioortega.pdf>
- Ovejero, A (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A. y Rodríguez, F. J. (Coords.) (2005). *La convivencia sin violencia. Recursos para educar*. Sevilla: MAD.
- Palmero, F. y Mestre Navas, J. M. (2004). *Emoción*. En J. M. Mestre y F. Palmero (Coords.). *Procesos Psicológicos Básicos* (pp. 215-247). Madrid: McGraw-Hill.
- Papalia, D. (2001). *Psicología del Desarrollo*. México: McGraw-Hill.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. London: Sage.
- Peralta, J.; Sánchez, M. D.; Trianes, M. V. y De la Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4 (1), 83-96.
- Philip Rice, F. (1997). *Desarrollo humano: estudio del ciclo vital*. Madrid: Prentice Hall.
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Crítica.
- Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. En E. Roland y E. Munthe (Eds.). *Bullying: An international perspective* (pp. 91-105). London: Fulton.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI). Recuperado en  <http://www.internen.es/acoso/docs/ICAM.pdf>
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006a). *Estudio Cisneros X: Violencia y acoso escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI). Recuperado en  [http://www.victimas.org/html/informe\\_cisneros.pdf](http://www.victimas.org/html/informe_cisneros.pdf)
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006b). *AVE. Acoso y violencia escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
- Polaino-Lorente, A. (2013). *Violencia juvenil y violencia familiar*. En el malestar de los jóvenes. Mingote, A. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Ponce, A. (1992). *Psicología de la Adolescencia*. 2ª ed. México: Limusa.
- Punset, E. (2008). *Brújula para navegantes emocionales*. Madrid: Aguilar.
- Punset, E. (2010). *Viaje a las emociones*. Barcelona: Destino.
- Punset, E. (2012). *Una mochila para el universo*. Barcelona: Destino.
- Real Academia Española (RAE, 2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésimo tercera edición. Web Recuperado en  <http://www.rae.es/>
- Redorta, J.; Obiols, M. y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ricou, J. (2005). *Acoso escolar*. Sevilla: RD Editores.
- Rodicio García, Mª. L. e Iglesias, M. J. (2011). *El acoso escolar. Diagnóstico y prevención*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren abusos*. Madrid: Temas de hoy.
- Rodríguez, N. (2006). *Stop bullying*. Barcelona: RBA.
- Rojas Marcos, E. (1989). *El laberinto de la afectividad*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rojas Marcos, L. (2000). *Nuestra felicidad*. Madrid: Espasa.
- Rojas Marcos, L. (2004). *Nuestra incierta vida normal*. Madrid: Aguilar.
- Rojas Montes, E. (2001). *¿Quién eres? De la personalidad a la autoestima*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rojas Montes, E. (2002). *El amor inteligente. Corazón y cabeza: Claves para construir una pareja feliz*. Madrid: Temas de Hoy.
- Rojas Montes, E. (2005). *La conquista de la voluntad*. Madrid: Temas de Hoy.
- Roldán, E. et al. (2001). *Terror en las aulas: cómo abordar el acoso escolar o bullying*. Tarragona: Altaria.
- Romaní, O. (1999). *Las drogas, sueños y razones*. Barcelona: Ariel.
- Romero, M. A. (2008). La inteligencia emocional: Abordaje teórico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology*, 4, 73-76. Recuperado en: [http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/cursos/material\\_de\\_apoyo-F-C-CIFH/2MaterialdeapoyocursosCICAP/5InteligenciaEmocional/Abordajeteoricointeligemoc.pdf](http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/cursos/material_de_apoyo-F-C-CIFH/2MaterialdeapoyocursosCICAP/5InteligenciaEmocional/Abordajeteoricointeligemoc.pdf).
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: Princeton University Press.
- Rovira, Á. y Miralles, F. (2007). *El laberinto de la felicidad*. Madrid: Aguilar.
- Ruiz Aranda, D.; Cabello González, R. et al. (2013). *Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes. Programa INTEMO*. Madrid: Pirámide.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- San Martín, J. (2003). *La mediación escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: CCS.
- Sánchez Aneas, A. (2009). *Acoso escolar y convivencia en las aulas: Manual de prevención e intervención*. Alcalá la Real: Formación Alcalá.
- Santrock, J. W. (2003). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sanz Ortiz, J. (2000). El factor humano en la relación clínica. *El binomio razón-emoción. Medicina Clínica*, 114(6), 222-226.
- Schunk, H. D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson.
- Secadas, F. y Serrano, G. (1981). *Psicología evolutiva. 14 años*. Barcelona: CEAC.
- Segura, M. y Arcas, M. (2003). *Educación de las emociones y los sentimientos. Introducción práctica al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.





- Seijo, D.; Novo, M.; Arce, R.; Fariña, F. y Mesa, M. C. (2005). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades socio-cognitiva. Programa EHSCO. Guía de actividades para educación secundaria*. Granada: GEU.
- Seminario Galego de Educación para la Paz (SGEP) (2005): *Educar nos afectos, frear a violencia. Sobre a educación afectivo-emocional*. Unidade Didáctica 23 no Día Escolar pola Paz (30 de xaneiro de 2005). Santiago de Compostela: Lúdica 7.
- Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela: como detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Serrate, R. (2007). *Bullying, acoso escolar: guía para entender y prevenir el fenómeno de la violencia en las aulas*. Madrid: Laberinto Ed.
- Shaffer, D. R. y Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. 7ª Ed. México: Thomson.
- Shaffer, D. R. y Waslick B. D. (2003). *Las múltiples caras de la depresión en niños y adolescentes*. Barcelona: Ars Médica.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Smith, L. M. (1978). An evolving logic of participant observation, educational ethnography and other case studies. *Review Research in Education*, 6, 316-377.
- Spearman, C. (1923). *The nature of intelligence and the principles of cognition*. London: Macmillan.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp 236-247). London: Sage.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Stockley, D. (1997). *Drogas. Guía ilustrada*. Bilbao: Edex Kolektiboa.
- Storch, E. A. et al. (2005). Peer victimization and the development of obsessive-compulsive disorder in adolescence. *Depression and Anxiety*, 21, 41-44.
- Strasburger, V. C. y Wilson, B. J. (2002). *Children, adolescents and The Media*. USA: Sage Publications.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar: un enfoque integral*. Madrid: Morata.
- Sullivan, H. (1963). *The Interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Sullivan, K. (2000). *The Anti-Bullying Handbook*. Auckland, Melbourne, Oxford and New York: Oxford University Press.

- Sullivan, K.; Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: El acoso escolar. Cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ceac Ediciones.
- Tanner, J. M. (1975). The measurement of maturity. *Transactions. European Orthodontic Society*, 3, 45-60.
- Tarín Cayuela, M. (2006). *Adolescentes en riesgo: casos prácticos y estrategias de intervención socioeducativa*. Madrid: CCS.
- Teruel Romero, J. (2007). *Estrategias para prevenir el bullying en las aulas*. Madrid: Pirámide.
- Thurstone, L. L. (1931). The measurement of social attitudes. *Journal of Abnormal and social Psychology*, 26, 249-269.
- Tierno Jiménez, B. (2005). *Adolescentes: las 100 preguntas claves para un buen entendimiento entre los jóvenes y los mayores*. Barcelona: Temas de hoy.
- Tomás, J. (Ed.) (2001). *Problemática de la adolescencia y otros aspectos de la edad evolutiva*. Barcelona: Laertes.
- Tomás, J. y Casas, M. (2005). *Tratamiento obsesivo-compulsivo en la infancia y adolescencia*. Barcelona: Laertes.
- Torio, S.; García Pérez, O.; Peña, J. V. y Fernández, C. M. *La crisis social y el Estado de Bienestar: Las respuestas de la Pedagogía Social* Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo. Recuperado en  <http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=544351>.
- Toro, J. (2010). *El adolescente y su mundo: Riesgos, problemas y trastornos*. Madrid: Pirámide.
- Torreadella, P. (1997). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional*. Barcelona: Integral.
- Torrego Seijo, J. C. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.
- Train, A. (2001). *Agresividad en niños y niñas*. Madrid: Narcea.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, V. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 44, 175-189.
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: are they distinct groups. *Aggressive Behavior*, 31, 153-171.
- Uruñuela, P. (2012). Las conductas disruptivas en las aulas. *Revista Digital de la Asociación Convives*, 2, 3-10.
- Valcárcel Couceiro, A. y Sanz Lobo, Mª D. (2012). *Proxecto Mellora. Unha resposta do IES Antonio Fraguas ás dificultades socioemocionais do alumnado*. *Revista Galega de Educación*, 54, 86-89.
- Valiente, R.; Sandín, B. y Chorot, P. (2003). *Miedos en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Vallés Arándiga, A. (1988). *Modificación de la conducta problemática del alumno*. Alicante: Marfil.
- Vallés Arándiga, A. (2007). Programa PIECE. *Programa de inteligencia emocional para la convivencia escolar*. Madrid: EOS.

- Varma, V. P. (2004). *La violencia en niños y adolescentes: guía para estudiantes, psiquiatras, psicólogos, orientadores y educadores*. Alcalá de Guadaira: MAD.
- Vázquez Fernández, J. M.; Jarabo Marquina, I. y Araujo López, I. (2005). *Problemas de conducta y resolución de conflictos: pautas de actuación*. Vigo: Ideaspropias.
- Vieira M., Fernández I. y Quevedo G. (1989). Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula. En E. Roland y E. Munthe,(Eds.). *Bullying. An International Perspective*, (pp. 34-52). Londres: David Fulton.
- Villanova Navarro, J. S. y Clemente Carrión, A. (2005). *La inteligencia emocional en adolescentes*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, Universidad de Valladolid.
- Vivas, M.; Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Venezuela: Producciones Editoriales CA.
- Vygotsky, L. (1984). *Psicología del adolescente*. En L. Vygotsky. *Obras Escogidas* (Tomo IV, pp. 11-248). Madrid: Visor.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. D. Docknell, y D Hamilton, (Coords.). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*, (pp. 42-82). Madrid: Narcea.
- Wicks-Nelson, R. e Israel, A. C. (1997). *Psicopatología del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Youniss, J. y Smollar, J. (1985). *Adolescent Relations with Mothers, Fathers, and Friends*. Icaho: University of Chicago Press.
- Zubiri, X. (1981). *Inteligencia sentiente*. Madrid: Alianza Editorial.

# ANEXOS

Para acceder a los siguientes documentos, el lector debe remitirse al CD que se facilita con esta tesis, cuyas fuentes se detallan a continuación:

- ✓ **Anexo 1:** Anexo\_01\_Leyes\_3y4\_Decreto\_229\_y\_Lomce\_2013.pdf. Fuentes:
  - Ley 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia. DOG Núm. 134, Miércoles, 13 de julio de 2011, Págs. 19306-19373.
  - Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa. BOE Núm. 182, Sábado 30 de julio de 2011 Sec. I. Págs. 86857-86877.
  - Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. DOG Núm. 242, Miércoles, 21 de diciembre de 2011, Págs. 37487- 37515.
  - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE Núm. 295, Martes 10 de diciembre de 2013, Sec. I. Págs. 97858- 97921.
- ✓ **Anexo 2:** Anexo\_02\_Programa\_Intemo.pdf. Fuente: Ruiz Aranda, D.; Cabello González, R. et al. (2013: 28-31).
- ✓ **Anexo 3:** Anexo\_03\_Evaluación\_Alumnos.pdf. Fuente: Elaboración propia.
- ✓ **Anexo 4:** Anexo\_04\_Contrato\_Conductual.pdf. Fuente: elaboración propia.
- ✓ **Anexo 5:** Anexo\_05\_Hojas\_de\_Autorregistro.pdf. Fuente: elaboración propia.
- ✓ **Anexo 6:** Anexo\_06\_Estilos\_de\_Comportamiento.pdf. Fuente: Martín Hernández, E. C. (2000: 28-31).
- ✓ **Anexo 7:** Anexo\_06\_Estrategias\_de\_Afrontamiento.pdf. Fuente: Alonso Tapia, J. (1997: 81).
- ✓ **Anexo 8:** Anexo\_08\_Caso\_de\_Sara\_y\_Cesar.pdf. Fuente: Galindo, A. (2003: 218-219).
- ✓ **Anexo 9:** Anexo\_09\_Noticias\_Cadena\_Ser.pdf. Fuentes:
  - Recuperado en   
[http://cadenaser.com/ser/2013/05/09/espana/1368057019\\_850215.html](http://cadenaser.com/ser/2013/05/09/espana/1368057019_850215.html)
  - Recuperado en 

<http://www.lne.es/caudal/2009/12/17/alumnas-ies-turon-enfrentan-expulsion-grabar-bano/848984.html>

- Recuperado en 

<http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2009/01/31/nosotros/NOS-07.html>

- ✓ **Anexo 10:** Anexo\_10\_Explicación\_de\_las\_Dinámicas.pdf. Fuente: Elaboración propia.
- ✓ **Anexo 11:** Anexo\_11\_Fragmento\_El\_Rey\_Errante.pdf. Fuente: Gallego, L. (2009: 11).
- ✓ **Anexo 12:** Anexo\_12\_Derechos\_Humanos\_Básicos.pdf. Fuente: Martín, E. (2000: 135-136).
- ✓ **Anexo 13:** Anexo\_13\_Escala\_de\_Rosenberg.pdf. Fuente: Rosenberg (1965); Atienza, Balaguer y Moreno (2000).



**I. DISPOSICIONES GENERALES****PRESIDENCIA DE LA XUNTA DE GALICIA**

*LEY 3/2011, de 30 de junio, de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia.*

**Preámbulo****I**

La Comunidad Autónoma de Galicia presenta dos características indiscutibles que han de tenerse muy presentes a la hora de articular los mecanismos de apoyo a la familia. Por una parte, una gravísima retracción de la natalidad y un alarmante envejecimiento de la población, que dificulta las posibilidades de renovación generacional y, en consecuencia, el mantenimiento del Estado de bienestar social alcanzado y su desarrollo. Por otra parte, un hondo apego de la sociedad gallega a su identidad, lo cual se traduce en un aprecio arraigado a sus tradiciones y valores familiares, como pueden ser el respeto a los antepasados y mayores, los vínculos con los orígenes, tanto en el sentido familiar como en el sentido de arraigo local.

La evolución histórica y la complejidad progresiva de la organización social encuentran reflejo y acogida en la familia como institución en permanente evolución. Fórmulas de convivencia que sin ser nuevas eran hasta ahora infrecuentes tienen cabida en la familia como estructura básica de la sociedad y como medio natural de desarrollo y crecimiento de la persona. Por ello es deber de los poderes públicos reconocer y amparar a la familia y todas sus manifestaciones y formas de organización, dándoles un especial apoyo y protección.

Tal apoyo no puede ser consecuencia de un afán dirigista o intervencionista, considerando que estamos tratando de la institución más próxima y cercana a las personas y que, por tanto, debe ser tratada con el máximo respeto a su autonomía organizativa y a las libertades individuales de sus miembros. Este apoyo ha de considerarse, más bien, como un deber de justicia, en reciprocidad a la aportación que las familias hacen a la sociedad.

El apoyo a la familia y a los núcleos de convivencia debe responder necesariamente a la complejidad de nuestra sociedad y debe dar solución a las diferentes situaciones que impiden o dificultan tanto la formación y constitución de nuevas familias o grupos estables de convivencia como el desarrollo integral de las ya constituidas.

Así, ha de darse el apoyo necesario a la maternidad y a la atención de las personas a cargo, potenciar la integración familiar de las personas mayores, paliar las dificultades



notorias de conciliación de la vida personal, laboral y familiar, y procurar el sostenimiento de la estabilidad de la familia minimizando los daños derivados de los procesos de desestructuración familiar, y en particular en lo que afecte a los derechos de los hijos e hijas y los miembros más vulnerables de la familia.

## II

La importancia de la familia como motor de la sociedad es destacada no solo en el ámbito autonómico y estatal, sino también en el ámbito europeo e internacional. En este sentido, cabe resaltar las conclusiones del Consejo y de los representantes de los gobiernos de los estados miembros de la Unión Europea sobre la importancia de las políticas favorables a la familia en Europa y el establecimiento de una alianza en favor de las familias, de julio de 2007, donde se hace hincapié, entre otras cosas, en que el cambio demográfico exige que se hagan más esfuerzos para que aquellos hombres y mujeres que quieran trabajar y crear una familia puedan tener hijos sin tener que sacrificar por ello sus carreras, fomentando la igualdad de género y facilitando la conciliación entre la actividad profesional, familia y vida privada, teniendo en cuenta la participación equitativa de los padres en la organización familiar.

Por otra parte, la Convención sobre los derechos del niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989, reivindica también la necesidad de proteger y ofrecer la asistencia necesaria a la familia para que esta pueda asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad, en tanto en cuanto se considera a la misma como el grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros, en especial de los más vulnerables como los niños y niñas.

Es sobre estas premisas y sobre el mandato de los artículos 16.3 de la Declaración universal de los derechos humanos, 39 de la Constitución española y 33 de la Carta de derechos fundamentales de la Unión Europea, que garantizan la protección social, económica y jurídica de la familia, sobre los cuales el Gobierno gallego asienta la presente Ley de apoyo a la familia y a la convivencia.

Como antecedente normativo en la Comunidad Autónoma de Galicia, la Ley 3/1997, de 9 de junio, gallega de la familia, la infancia y la adolescencia, fue pionera a nivel estatal en establecer un marco de protección para la familia. Asimismo, la Ley 7/2004, de 16 de julio, gallega para la igualdad de mujeres y hombres, preveía ya el desarrollo de un Plan integral de apoyo a la familia, así como el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres y distintas medidas de conciliación de la vida personal, familiar y laboral. La Ley 2/2007, de 28 de marzo, del trabajo en igualdad de las mujeres de Galicia, dio un paso más adelante,

dado que la consecución de la inserción laboral en clave de igualdad laboral es uno de los pilares claves para hacer efectivo el principio de igualdad de trato y de oportunidades entre hombres y mujeres, siendo uno de los ámbitos en donde es más visible la desigualdad. Por otro lado, la Ley 11/2007, de 27 de julio, gallega para la prevención y el tratamiento integral de la violencia de género, contribuyó a la protección y apoyo no solo a las mujeres víctimas de violencia de género, sino también a sus hijos e hijas como víctimas directas e indirectas de una convivencia o situación familiar violenta. En el ámbito de los servicios sociales, la Ley 13/2008, de 3 de diciembre, de servicios sociales de Galicia, para garantizar el apoyo a las familias como marco de referencia en el cual se desarrollan las personas, supuso una actualización y modernización de los dispositivos y recursos habida cuenta de la evolución de la realidad social gallega, que estaba demandando un nuevo enfoque en las políticas sociales.

Esta evolución de la sociedad y la constitución de nuevos núcleos de convivencia exigen de los poderes públicos gallegos una actualización y adaptación normativa que contemple y regule las nuevas situaciones creadas.

En el ámbito de la infancia y la adolescencia, la publicación de la Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores; la Ley 2/2006, de 14 de junio, de derecho civil de Galicia, y la Ley 54/2007, de 28 de diciembre, de adopción internacional, hacen necesario realizar cambios en la regulación actual contenida en la Ley 3/1997.

La legitimidad de la Xunta de Galicia para la actuación legislativa en materia de familia proviene de los apartados 23 y 24 del artículo 27 del Estatuto de autonomía de Galicia.

La Comunidad Autónoma de Galicia dispone, por tanto, de competencia legislativa propia para establecer un marco normativo en el cual se inscriban y tengan cabida el conjunto de actuaciones públicas en materia de apoyo a la familia y a la convivencia.

### III

La presente ley se estructura en un título preliminar y tres títulos más, tres disposiciones adicionales, una disposición transitoria, una disposición derogatoria y tres disposiciones finales.

El título preliminar recoge las disposiciones generales de la ley, su objeto y finalidad, el ámbito de aplicación, los principios rectores, la imprescindible transversalidad que ha de guiar las actuaciones de los distintos órganos integrantes de la Xunta de Galicia para poder dotar a la ley de la necesaria efectividad, así como la creación del Consejo Gallego de la Familia y el

Observatorio Gallego de la Familia y de la Infancia como órganos asesores y de participación, y la previsión de desarrollo de los planes integrales de apoyo a la familia y a la natalidad.

El título I está dividido en seis capítulos. El capítulo I regula las disposiciones comunes a la familia. El capítulo II engloba aquellas familias que, al tener condiciones especiales, requieren un tratamiento más favorable y una especial consideración por parte de los poderes públicos: las familias numerosas, las familias monoparentales, las familias con personas mayores a cargo, las familias con personas con discapacidad a cargo, las familias con personas dependientes a cargo y las familias acogedoras. El capítulo III recoge los principios de actuación y los ámbitos de protección de las personas mayores como pilar fundamental del núcleo familiar y como transmisoras de tradiciones, valores, conocimientos y experiencias, con un tratamiento propio desvinculado de las situaciones de dependencia. El objeto es el reconocimiento del papel de las personas mayores dentro de la familia, actuando en muchos casos como educadoras y referentes de los niños, niñas y adolescentes. El capítulo IV, como instrumento importante de fomento de la natalidad, está dedicado a las políticas públicas de apoyo a la maternidad, mediante el apoyo y protección a la mujer gestante, cualquiera que sea su circunstancia personal. La conciliación de la vida personal, familiar y laboral se desarrolla en el capítulo V, donde se recogen las medidas que permiten dicha conciliación, así como la implicación en términos de igualdad de los hombres y mujeres en el desarrollo de la familia y la corresponsabilidad de las tareas y obligaciones familiares. Y, por último, el capítulo VI se ocupa del apoyo familiar y la mediación como medio para favorecer el fortalecimiento y la evolución de la familia y de sus miembros, el asesoramiento para facilitar la toma de decisiones y la resolución de conflictos que puedan afectarles, así como de la red de recursos para garantizar su efectividad.

El título II está dedicado a la infancia y la adolescencia desde una perspectiva global, al entender que la protección de las mismas que impone la Constitución a los poderes públicos no solo alcanza las situaciones en las que ha de intervenir la administración por mandato legal, sino también el desarrollo de políticas de bienestar que favorezcan y garanticen al conjunto de las y los menores un nivel de vida digno. Esta perspectiva global implica asumir que la responsabilidad de la atención a los niños y niñas y adolescentes recae en primer lugar en los padres, madres o tutores, pero también en las administraciones públicas y en la sociedad en general. Por ello es necesario positivar de manera clara y explícita las obligaciones que vinculan a todos los poderes públicos, asociaciones y entidades que lleven a cabo actividades dirigidas a la población infantil o que afecten a los padres y madres, las familias o la sociedad en general.

Dicho título está dividido en seis capítulos. El primero de ellos recoge las disposiciones generales, destacando en estos principios la primacía del interés de las personas menores sobre cualquier otro interés o actuación al ser de los miembros más vulnerables de la fami-

lia. El capítulo II regula los derechos de especial protección de la infancia y la adolescencia, además de sus deberes. El capítulo III está dedicado a su protección, previniendo las actuaciones de los poderes públicos ante las situaciones de riesgo y desamparo mediante actuaciones como el apoyo a la familia, la tutela, la asunción de la guarda de la o el menor y la adopción, dedicando a cada una de ellas una subsección específica. El capítulo IV regula las actuaciones en materia de reeducación de personas menores infractoras responsables penalmente en virtud de lo establecido en la Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores; el capítulo V las actuaciones en materia de atención especializada de los niños, niñas y adolescentes, y el capítulo VI está dedicado a las instituciones, entidades y centros de atención a las y los menores.

Finalmente, en el título III se incorpora un régimen básico específico de infracciones y sanciones a fin de que la protección que la ley ofrece sea respetada por las personas o entidades que promuevan actuaciones que atenten contra los derechos en la misma reconocidos.

El anteproyecto de ley fue sometido al preceptivo dictamen del Consejo Económico y Social de Galicia.

Por todo lo expuesto, el Parlamento de Galicia aprobó y yo, de conformidad con el artículo 13.2 del Estatuto de Galicia y con el artículo 24 de la Ley 1/1983, de 23 de febrero, reguladora de la Xunta y de su Presidencia, promulgo en nombre del Rey, la Ley de apoyo a la familia y a la convivencia de Galicia.

#### TÍTULO PRELIMINAR

#### **Disposiciones generales**

##### *Artículo 1. Objeto y finalidad.*

La presente ley tiene por objeto reconocer a la familia como estructura básica de la sociedad y ámbito natural de desarrollo de la persona, regulando la obligación que los poderes públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia tienen de apoyar y proteger a las familias y a sus miembros, y, en especial, a los niños y niñas y adolescentes.

##### *Artículo 2. Ámbito de aplicación.*

Serán personas destinatarias de la presente ley:

a) Las personas unidas entre sí por matrimonio, sus ascendientes, las que de ellas dependan por filiación, adopción, tutela o acogimiento, y las que tengan a su cargo, siempre que formen un núcleo estable de convivencia.

b) Aquellas personas que estén inscritas en el Registro de Parejas de Hecho de Galicia, sus ascendientes, las que dependan de ellas por filiación, adopción, tutela o acogimiento, y las que tengan a su cargo, siempre que formen un núcleo estable de convivencia.

c) Las personas individuales junto con sus ascendientes, aquellas que dependan de ellas por filiación, adopción, tutela o acogimiento, y las que estén a su cargo, siempre que formen un núcleo estable de convivencia.

d) La mujer gestante y la mujer u hombre en proceso de adopción en solitario que hayan formalizado un acogimiento familiar preadoptivo.

e) Los diferentes modelos de familias contemplados en la legislación vigente.

f) Las niñas, niños y adolescentes.

g) Las personas mayores.

#### Artículo 3. *Transversalidad.*

1. Todos los órganos de la Xunta de Galicia con competencia en cualquiera de las materias afectadas por la presente ley deberán tener una implicación directa y continuada en su aplicación, para lo cual se articulará un sistema que permita la comunicación y colaboración permanente entre ellos, especialmente en los ámbitos familiar, laboral, educativo, sanitario, judicial, de igualdad y de servicios sociales.

En particular, la Xunta de Galicia, a través de los departamentos competentes, proveerá actuaciones de cooperación con los municipios, diputaciones y otras instituciones públicas, así como la colaboración con los organismos y entidades privadas, a fin de promover y fomentar la participación en las actuaciones de protección, asistencia y apoyo a la familia y a la infancia y la adolescencia.

2. Los medios de comunicación habrán de implicarse, asimismo, en la aplicación de la presente ley mediante un tratamiento de la familia y especialmente de la infancia y la adolescencia respetuoso con los principios recogidos en la misma, sin menoscabo de los principios de libertad de expresión y de información.

#### Artículo 4. *Órganos asesores y de participación.*

1. Se crearán los siguientes órganos asesores y de participación:

a) El Consejo Gallego de la Familia, como órgano colegiado permanente de participación y consulta de la Xunta de Galicia, para la planificación y desarrollo de las políticas que le afecten.



b) El Observatorio Gallego de la Familia y de la Infancia como órgano colegiado de carácter asesor y de apoyo, análisis, investigación, estudio y propuesta de actuaciones en materia de familia e infancia.

2. Ambos órganos estarán adscritos a la consejería competente en materia de familia.

3. La composición y funciones tanto del Consejo Gallego de la Familia como del Observatorio Gallego de la Familia y de la Infancia se establecerán reglamentariamente.

*Artículo 5. Planificación estratégica de ayuda a las familias.*

La Xunta de Galicia desarrollará, en el marco de la presente ley, un Plan integral de apoyo a la familia y un Plan integral de apoyo a la natalidad, como instrumentos de planificación estratégica de ayuda a las familias y de revitalización demográfica, en los cuales se procurará la colaboración con los municipios y diputaciones provinciales dentro de sus competencias.

Sin perjuicio de lo anterior, la Xunta promoverá que los municipios y diputaciones provinciales desarrollen sus propios planes de apoyo a la familia.

**TÍTULO I**  
**De la familia**

**CAPÍTULO I**  
**Disposiciones comunes**

*Artículo 6. Principios rectores.*

1. Se reconocerá, respetará, apoyará y protegerá a la familia como medio de transmisión de la vida, de solidaridad, de educación y de valores humanos fundamentales y como ámbito privilegiado para el desarrollo personal y el equilibrio emocional y afectivo.

2. La Xunta de Galicia someterá sus actuaciones en materia de familia a los principios rectores de libertad, igualdad y responsabilidad pública.

a) Principio de libertad.

Se respetará siempre la libertad de organización de la vida familiar y de la convivencia en el respeto a la dignidad y los derechos esenciales de las personas que integran la familia.



b) Principio de igualdad.

1.º) Se reconocerá y respetará la igual dignidad de hombres y mujeres, la igualdad de sus derechos y su corresponsabilidad en la vida familiar, particularmente en el mantenimiento, cuidado y educación de los hijos e hijas, ascendientes y personas a su cargo.

2.º) Se promoverá la igualdad de oportunidades de los hombres y las mujeres en el acceso al mundo laboral y en la asunción de las tareas familiares, mediante actuaciones que procuren la conciliación de la vida personal, familiar y laboral.

3.º) Se reconocerá a los niños, niñas y adolescentes su dignidad y se promoverá el ejercicio pleno de los derechos y responsabilidades que tienen reconocidos en las convenciones internacionales y en nuestro ordenamiento jurídico.

c) Principio de responsabilidad pública.

1.º) Se atenderá, apoyará y protegerá a las familias como núcleo fundamental de la sociedad en el cumplimiento de sus funciones.

2.º) Se dispensará especial atención a las familias con dificultades derivadas de su estructura o de sus circunstancias, y a aquellas que se encuentran en situación de especial vulnerabilidad o en riesgo de exclusión social.

3.º) Se protegerá a los miembros más vulnerables de la familia, y se realizarán las actuaciones de prevención y protección de las situaciones de violencia, abuso, soledad, abandono o indefensión.

4.º) Se proporcionarán los medios necesarios para la orientación en la resolución de conflictos familiares y de mediación cuando proceda.

Artículo 7. *Protección de la familia.*

La Xunta de Galicia velará por el cumplimiento de los principios recogidos en el artículo anterior y garantizará una protección integral de la familia, arbitrando las medidas necesarias para evitar toda discriminación de la misma o de sus miembros en razón a su propio carácter, tanto en el orden jurídico como en el económico y social.

**Artículo 8. Competencias.**

1. La Xunta de Galicia, en el ejercicio de las competencias que tiene atribuidas en materia de la presente ley, llevará a cabo:

a) La dirección, planificación, programación y ordenación de objetivos y medidas reglamentarias y de gestión, así como la coordinación de actuaciones.

b) La elaboración de programas, proyectos y servicios orientados, entre otros objetivos, a:

1.º) La protección e integración social de los miembros de la familia más vulnerables.

2.º) La promoción de la autonomía familiar.

3.º) La integración social de las familias que presenten dificultades especiales o estén en riesgo de exclusión social.

2. El municipio, para la gestión de sus intereses y en el ámbito de sus competencias, podrá promover toda clase de actividades y prestar todos los servicios públicos que contribuyan a satisfacer las necesidades y aspiraciones de la vecindad.

El municipio ejercerá, en todo caso, de conformidad con lo dispuesto en la legislación de régimen local y sectorial de servicios sociales, competencias en las materias siguientes:

a) La prestación de servicios sociales comunitarios básicos y específicos.

b) La ejecución de programas y proyectos destinados a la atención a la familia.

c) La participación en la gestión de la atención primaria de la salud y el desarrollo de programas de promoción de la salud, educación sanitaria y protección de los miembros de la familia con riesgos específicos que se prevean en los planes de salud.

d) Las actividades e instalaciones culturales, deportivas, la ocupación del tiempo libre y el turismo.

**CAPÍTULO II****De las familias de especial consideración****Artículo 9. Grupos de familias de especial consideración.**

A efectos de la presente ley, merecen una protección especial los siguientes grupos de familias:

a) Las familias numerosas.

- b) Las familias monoparentales.
- c) Las familias con personas mayores a cargo.
- d) Las familias con personas con discapacidad a cargo.
- e) Las familias con personas dependientes a cargo.
- f) Las familias acogedoras.

### *Sección 1.ª Familias numerosas*

#### *Artículo 10. Concepto y condiciones.*

Tienen la consideración de familias numerosas aquellas que reúnan las condiciones que determina la Ley 40/2003, de 18 de noviembre, de protección de las familias numerosas.

A efectos de la presente ley, se asimilará al descendiente el hijo o hija concebido o concebida, y siempre que mediante la aplicación de esta asimilación se obtenga mayor beneficio.

Para la justificación de este extremo habrá de aportarse certificación médica que acredite el embarazo en el momento de la presentación de la solicitud del beneficio.

#### *Artículo 11. Categorías de familias numerosas.*

De conformidad con el artículo 4 de la Ley 40/2003, las familias numerosas, en razón al número de hijos y/o hijas, se clasifican en alguna de las categorías siguientes:

a) Especial: las de cinco o más hijos y/o hijas y las de cuatro hijos y/o hijas de los cuales al menos tres procedan de parto, adopción o acogimiento permanente o preadoptivo múltiples. También se clasifican en esta categoría las unidades familiares con cuatro hijos y/o hijas cuando sus ingresos anuales, divididos por el número de miembros que las componen, no superen en cómputo anual el 75% del indicador público de renta de efectos múltiples (IPREM) vigente, incluidas las pagas extraordinarias.

b) General: las restantes unidades familiares incluidas en el artículo 4 de la Ley 40/2003, de 18 de noviembre, de protección de las familias numerosas.

Cada hijo o hija que tenga reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33% o que tenga reducida su capacidad de trabajo en un grado equivalente al de la incapacidad permanente absoluta o gran invalidez computará como dos para determinar la categoría en que se clasifica la unidad familiar de la que forma parte.

*Artículo 12. Acreditación de la condición de familia numerosa.*

De acuerdo con el artículo 5 de la Ley 40/2003, la condición de familia numerosa se acreditará mediante el título oficial establecido al efecto, que será otorgado cuando concurren los requisitos establecidos en el artículo 2 de la Ley 40/2003, de 18 de noviembre, de protección de las familias numerosas, a petición de cualquiera de los o las ascendientes, personas que ejerzan la tutela, guarda o acogimiento, u otro miembro de la unidad familiar con capacidad legal.

Corresponde a la Xunta de Galicia la competencia para el reconocimiento de la condición de familia numerosa de las personas solicitantes residentes en la comunidad autónoma de Galicia, así como para la expedición y renovación del título que acredita dicha condición y categoría.

La asimilación al descendiente del hijo o hija concebido o concebida y no nacido o nacida se acreditará mediante el carné familiar gallego, y tendrá efectos únicamente dentro de la comunidad autónoma de Galicia.

*Sección 2.ª Familias monoparentales*

*Artículo 13. Concepto.*

A efectos de la presente ley, se entiende por familia monoparental el núcleo familiar compuesto por un único progenitor o progenitora que no conviva con otra persona con la que mantenga una relación análoga a la conyugal y los hijos o hijas menores a su cargo, siempre que el otro progenitor o progenitora no contribuya económicamente a su sustento.

A estos efectos, tienen la misma consideración que el hijo o hija:

1.º) Las personas unidas al único progenitor o progenitora en razón de tutela o acogimiento.

2.º) El concebido o concebida, siempre que mediante la aplicación de esta asimilación se obtenga mayor beneficio.

*Sección 3.ª Familias con personas mayores a cargo*Artículo 14. *Concepto.*

A efectos de la presente ley, se entiende por familia con personas mayores a cargo aquella en la cual conviva algún o alguna ascendiente mayor de 65 años que no tenga rentas anuales superiores a la cantidad que se fije en la legislación reguladora del impuesto sobre la renta de las personas físicas para aplicar el mínimo por ascendiente.

*Sección 4.ª Familias con personas con discapacidad a cargo*Artículo 15. *Concepto.*

A efectos de la presente ley, se entiende por familia con personas con discapacidad a cargo aquella en la cual conviva algún o alguna ascendiente o descendiente que acredite un grado de discapacidad igual o superior al 33%, que no tenga rentas anuales superiores a la cantidad que se fije en la legislación del impuesto sobre la renta de las personas físicas para aplicar el mínimo por ascendiente y descendiente con discapacidad.

Se asimilarán a los descendientes las personas unidas en razón de tutela y acogimiento.

*Sección 5.ª Familias con personas dependientes a cargo*Artículo 16. *Concepto.*

Tienen la consideración de familias con personas dependientes a cargo aquellas en las cuales convivan personas que tengan reconocida la situación de dependencia.

*Sección 6.ª Familias acogedoras*Artículo 17. *Concepto.*

Se considera familia acogedora aquella que se encarga del cuidado y educación de uno o varios niños, niñas o adolescentes que no puedan o no deban estar con sus padres y madres de forma temporal o permanente, asumiendo las obligaciones de velar por ellos, tenerlos en su compañía, alimentarlos y procurarles una educación integral.

*Sección 7.ª Acción protectora de las familias de especial consideración**Artículo 18. Trato preferente de los miembros de las familias de especial consideración.*

Los miembros de las familias de especial consideración tendrán trato preferente en los siguientes ámbitos, de acuerdo con lo que se establezca en la normativa sectorial correspondiente:

a) En el ámbito educativo y formativo:

1.º) En la educación no universitaria sostenida con fondos públicos, en la concesión de becas, ayudas o bonificaciones para libros, material escolar, comedores y transporte en todas las etapas de la educación no universitaria.

Se dará preferencia para el acceso de alumnos y alumnas pertenecientes a familias numerosas y monoparentales en centros de educación infantil dependientes de la Xunta de Galicia, con reducción de tarifas en las escuelas infantiles de 0-3 años y ayudas económicas para los alumnos y alumnas de estas escuelas no financiadas con fondos públicos.

2.º) En la educación universitaria, en la concesión de becas para cubrir gastos de enseñanza, alojamiento y desplazamiento.

3.º) En el acceso a los cursos de formación ocupacional.

b) En el ámbito de la vivienda, respecto a los programas públicos de acceso a la vivienda o de reforma, adaptación o rehabilitación de la vivienda habitual.

c) En el ámbito del ocio, tiempo libre y cultura, mediante bonificaciones para el acceso a los servicios, recursos y programas.

d) En el ámbito de las nuevas tecnologías, mediante ayudas para la contratación de servicios y productos tecnológicos.

e) En el ámbito del transporte público, mediante bonificación en las tarifas.

f) En el ámbito tributario, mediante el establecimiento por la Xunta de Galicia de beneficios fiscales en el área de sus competencias.



## CAPÍTULO III

**De las personas mayores***Sección 1.ª Principios rectores*Artículo 19. *Principios rectores.*

Las actuaciones de la Administración pública gallega, en relación a las personas mayores, se regirán por los principios siguientes:

a) Sensibilizar a la sociedad respecto a los valores encarnados por las personas mayores y la protección de sus derechos:

1.º) Garantizando el respeto y defensa de los derechos de las personas mayores en el marco de lo establecido por la Constitución, el Estatuto de autonomía de Galicia y el resto del ordenamiento jurídico.

2.º) Promoviendo los valores representados por las personas mayores y su relevancia como pilares fundamentales del núcleo familiar y de la sociedad gallega.

3.º) Contribuyendo a mejorar el conocimiento que la sociedad tiene sobre el proceso de envejecimiento como una fase más del proceso del ciclo vital.

4.º) Promoviendo medidas de preparación a la jubilación y otras encaminadas a la adaptación a la nueva situación derivada de esta.

b) Promover el bienestar de las personas mayores, su autonomía personal y su participación en la vida y actividades de la sociedad:

1.º) Promoviendo las condiciones necesarias para que las personas mayores mantengan el más alto grado de autonomía posible.

2.º) Fomentando la participación de las personas mayores, mediante su colaboración activa en todos los ámbitos de la vida social, su integración comunitaria y su participación en el movimiento asociativo.

3.º) Potenciando la solidaridad intergeneracional y el intercambio generacional de valores, conocimientos, experiencias y tradiciones.

4.º) Previniendo condiciones de riesgo social que puedan dar lugar a situaciones de maltrato o falta de asistencia.

5.º) Aportando medidas para la prevención de abusos, tanto en su persona como en su patrimonio.

c) Garantizar la cobertura de las necesidades de atención y cuidado de las personas mayores:

1.º) Prestando atención integral y continuada a las personas mayores procurando su bienestar físico, psíquico y social, especialmente a aquellas que se encuentren en situación de dependencia.

2.º) Posibilitando la permanencia de las personas mayores en el ámbito familiar y social en el que tengan su arraigo.

3.º) Fomentando niveles de atención de calidad en la prestación de servicios a las personas mayores.

*Artículo 20. Potenciación de políticas públicas por la administración pública.*

La administración potenciará políticas públicas que eviten el aislamiento de las personas mayores, favoreciendo la socialización, las actividades intergeneracionales y servicios públicos que permitan el intercambio de experiencias.

La administración pública velará especialmente por las personas mayores que por sus condiciones personales, sociales o económicas se hallen en riesgo de exclusión social.

*Sección 2.ª Ámbitos de actuación*

*Artículo 21. De la atención sociosanitaria.*

La atención sociosanitaria a las personas mayores estará orientada a la consecución de los objetivos siguientes:

a) Prevenir los problemas de salud a través del desarrollo de programas dirigidos a fomentar hábitos de vida saludables y la detección precoz de enfermedades que alteran el proceso normal de envejecimiento.

b) Potenciar los programas de rehabilitación funcional que contribuyan al mantenimiento o mejora del estado físico, psíquico y sensorial de las personas mayores.

c) Procurar la permanencia de las personas mayores en su entorno familiar y social potenciando la atención sociosanitaria en su propio domicilio.

*Artículo 22. De la educación y la formación.*

Las administraciones públicas promoverán el ejercicio del derecho a la educación y a la formación de las personas mayores mediante:

a) La potenciación de la educación de las personas adultas en todos los niveles del sistema educativo, de conformidad con lo contemplado en la Ley 9/1992, de 24 de julio, de educación y promoción de adultos.

b) El fomento de la participación de las personas mayores en actividades formativas específicas para un envejecimiento activo y el conocimiento de los problemas asociados con la edad y de las técnicas básicas para hacerles frente.

c) La elaboración de programas dirigidos a los diferentes niveles educativos que propicien el encuentro y entendimiento intergeneracional y que permitan que los conocimientos y la experiencia de las personas mayores puedan ser aprovechados por las restantes generaciones.

*Artículo 23. De la participación.*

Las administraciones públicas de Galicia:

a) Promoverán la participación de las personas mayores en la vida política, económica, cultural y social, tanto a nivel individual como a través de los órganos legalmente establecidos.

b) Establecerán las medidas precisas para garantizar la participación de las personas mayores en la planificación y seguimiento de las medidas de política social que les afecten específicamente.

c) Favorecerán el acercamiento y asociacionismo de las personas mayores en el ámbito de sus competencias, quienes serán escuchadas y tenidas en cuenta en la toma de decisiones en los temas que les afecten.

**Artículo 24. *Del voluntariado.***

Las administraciones públicas promoverán la participación de las personas mayores en las entidades de voluntariado, particularmente en aquellas que contribuyan a la solidaridad intergeneracional y al intercambio y aportación de sus conocimientos, experiencias y tradiciones.

**Artículo 25. *Del ocio y la cultura.***

Las administraciones públicas de Galicia promoverán, en el ámbito de sus competencias:

- a) El acercamiento y acceso de las personas mayores a todos los recursos disponibles en materia de ocio y cultura, adoptando las medidas necesarias para ello.
- b) La programación y desarrollo de actividades culturales y de ocio dirigidas específicamente a las personas mayores, fomentando la práctica del turismo de naturaleza, social y cultural.
- c) Las actividades deportivas de las personas mayores adecuándolas a las necesidades de las mismas, favoreciendo el uso y disfrute de las instalaciones deportivas existentes en la comunidad autónoma.
- d) El acceso de las personas mayores a las nuevas tecnologías, la formación necesaria para su uso y el empleo efectivo de las mismas.

**CAPÍTULO IV****De las políticas públicas de apoyo a la maternidad****Artículo 26. *Principios rectores.***

La Xunta de Galicia, en el ámbito de sus competencias, promoverá la protección de la maternidad bajo los siguientes principios rectores:

- a) La protección institucional del derecho a la vida.
- b) El apoyo y protección a la mujer gestante, promoviendo los derechos y libertades constitucionales y civiles en los cuales se asienta su dignidad.
- c) El fomento de la maternidad y paternidad responsables y, en su caso, el derecho de los hijos e hijas a desarrollarse en un entorno familiar alternativo al biológico, cuando este no sea propicio.

d) El fomento de la natalidad.

*Artículo 27. Ámbitos de actuación.*

Las políticas de la Xunta de Galicia sobre protección a la maternidad se desarrollarán:

a) Promoviendo campañas de sensibilización destinadas a la concienciación social de la importancia de la maternidad y paternidad, al fomento de la natalidad y a la protección del derecho a la vida en formación.

b) Impulsando una política formativa e informativa en el ámbito de la educación afectivo-sexual, especialmente dirigida a la infancia y la adolescencia.

c) Fomentando la educación en la maternidad y paternidad responsables.

d) Informando a la mujer de las posibles medidas de protección, como la acogida familiar o adopción, en los casos en que manifestara la imposibilidad de hacerse cargo de la crianza después del nacimiento.

e) Apoyando especialmente a las mujeres embarazadas que por sus circunstancias personales se encuentren solas o estén integradas en familias con riesgo de exclusión social o con especiales dificultades para el ejercicio de las responsabilidades parentales.

**CAPÍTULO V**

**De la conciliación de la vida personal, familiar y laboral**

*Sección 1.ª Principios rectores*

*Artículo 28. Principios rectores de la conciliación de la vida personal, familiar y laboral.*

Las actuaciones de la Administración pública gallega se regirán por los siguientes principios en relación a la conciliación de la vida personal, familiar y laboral:

a) La adopción de medidas que aseguren la conciliación del trabajo y de la vida personal y familiar como medio para garantizar un entorno favorable para la creación y libre desarrollo de las familias y el fomento de la natalidad, así como el acceso, la permanencia y la promoción laboral de las personas que hayan asumido alguna responsabilidad familiar.

b) La implicación en términos de igualdad de los hombres y las mujeres en el cuidado, atención y desarrollo de la familia, promoviendo la voluntaria corresponsabilidad en las

tareas y obligaciones familiares, respetando el libre acuerdo de las partes en la distribución de las mismas.

c) La sensibilización social sobre la necesidad de compatibilizar las obligaciones familiares y laborales sin que ello suponga un menoscabo de la condición profesional.

d) El fomento de la implicación y responsabilidad de la propia familia en la educación y atención de aquellos de sus miembros que lo precisaran.

### *Sección 2.ª Ámbitos de actuación*

#### *Artículo 29. Adopción de medidas.*

1. La Xunta de Galicia establecerá en todos sus centros y servicios medidas para facilitar la conciliación de la vida personal, familiar y laboral de las empleadas y empleados públicos con responsabilidades familiares, compatibles con el correcto desarrollo del servicio y con los derechos de conciliación reconocidos en la normativa de aplicación.

2. La Xunta de Galicia promoverá, en colaboración con las empresas y agentes sociales, la adopción de medidas de conciliación de la vida personal, familiar y laboral de los trabajadores y trabajadoras.

3. La Xunta de Galicia promoverá en el ámbito educativo actuaciones conducentes a facilitar la conciliación de la vida personal, familiar y laboral con actividades tales como:

1.º) Mejora de los servicios fuera del ámbito lectivo mediante la apertura de centros durante los días laborables no lectivos y vacaciones escolares, así como mediante la ampliación del horario de apertura de los centros durante los días lectivos establecidos por el calendario escolar, para atender al alumnado menor de 12 años, en colaboración, en su caso, con las asociaciones de padres y madres y los municipios, en los centros educativos públicos.

2.º) Ampliación de la red de centros de atención a la infancia e incentivando en el ámbito laboral su creación mediante ayudas o beneficios fiscales.

4. Los pliegos de cláusulas administrativas particulares de las licitaciones que convoquen las administraciones públicas de Galicia señalarán la preferencia en la adjudicación de los contratos a las proposiciones presentadas por empresas públicas o privadas que establezcan en favor de sus trabajadores y trabajadoras medidas de conciliación de la vida personal, familiar y laboral, siempre que dichas proposiciones igualen en sus términos a las



más ventajosas desde el punto de vista de los criterios que sirvan de base para la adjudicación, respetando la normativa vigente.

5. La Xunta de Galicia, en el ámbito de sus competencias, promoverá ayudas y prestaciones económicas temporales para aquellas familias en que, en razón a los ingresos obtenidos en el año anterior, ninguno de los miembros estuviera obligado a presentar la declaración del impuesto sobre la renta de las personas físicas correspondiente al período en curso, o para aquellas que no superando los ingresos fijados para la exención de la obligación de presentar la declaración estuvieran obligadas únicamente en razón a percibir importes de más de un pagador.

6. La Xunta de Galicia promoverá para los trabajadores y trabajadoras de empresas privadas y facilitará para los trabajadores y trabajadoras a su servicio, en aquellos casos en que el puesto concreto lo permita, la posibilidad de desarrollo del trabajo mediante modalidades que no requieran presencia física en el mismo, siempre que esta medida sea compatible con la consecución de los objetivos laborales previstos.

7. La Xunta de Galicia realizará un reconocimiento público a aquellas empresas que implanten medidas de conciliación y de apoyo a la familia.

*Artículo 30. Igualdad de hombres y mujeres y corresponsabilidad.*

La Xunta de Galicia promoverá la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres para la atención de sus responsabilidades familiares, garantizando, en el ámbito de sus competencias, la posibilidad del disfrute por parte de los hombres de los permisos, licencias y excedencias por cuidado de hijos y/o hijas o familiares, en igualdad de condiciones con las mujeres.

*Artículo 31. Sensibilización.*

1. La Xunta de Galicia realizará campañas de sensibilización destinadas a:

a) Facilitar información a la sociedad sobre los permisos, licencias, excedencias y medidas vigentes en materia de conciliación de la vida personal, familiar y laboral.

b) Promover la participación corresponsable entre hombres y mujeres en la actividad profesional y vida familiar.

c) Concienciar a la sociedad sobre los beneficios de la conciliación de la vida personal, familiar y laboral en aras del fomento de la natalidad.

2. Los medios de comunicación de titularidad pública y las empresas de comunicación social que exploten una concesión o autorización de un servicio de comunicación audiovisual en el ámbito del territorio gallego atenderán a los principios generales recogidos en el artículo 6 de la presente ley, incluyendo en su programación acciones tendentes a promover la corresponsabilidad y la eliminación de estereotipos sexistas.

3. Las administraciones públicas gallegas fomentarán que el conjunto de los medios de comunicación social desarrollen un papel activo en la eliminación de discriminaciones de género y en el fomento de la corresponsabilidad como un valor social.

## CAPÍTULO VI

### Del apoyo familiar y la mediación

#### *Sección 1.ª Apoyo familiar*

##### Artículo 32. *Concepto de apoyo familiar.*

El apoyo familiar es un proceso encaminado a facilitar una dinámica familiar positiva, la solución de problemas y la toma de decisiones, además de potenciar y desarrollar los recursos familiares.

El apoyo familiar comprenderá los niveles siguientes:

a) Informativo, facilitando a las familias la información necesaria para favorecer una mejor comprensión del medio y de los recursos disponibles.

b) Educativo y formativo, proporcionando a las familias los medios necesarios para el desarrollo integral de sus funciones y habilidades, fortaleciendo los vínculos del sistema familiar y facilitando que la dinámica individual y familiar sea creativa, eficaz y enriquecedora.

c) Preventivo, de preparación ante las distintas etapas o situaciones por las que pasan las familias en su ciclo vital.

d) Ayuda personal y emocional, ofreciendo atención y acompañamiento en cualquier momento de la vida y, en especial, en los momentos de crisis provocadas por desgracias inesperadas, tanto formal a través de la terapia familiar como informal a través de las redes de ayuda mutua o grupos de apoyo familiar.

e) Orientación, acompañando a las familias, ofreciendo asesoramiento para la toma de decisiones, la resolución de conflictos y la movilización de los recursos propios y del entorno, así como en el proceso de planificación de apoyos.

f) Terapia y tratamiento a fin de superar los dinámismos disfuncionales de las familias, haciendo posible su progreso y adaptación.

*Artículo 33. Finalidades de la orientación familiar.*

La finalidad del apoyo familiar es el fortalecimiento, enriquecimiento y mejora de la calidad de vida de las personas en el seno familiar y de la familia como grupo.

El apoyo familiar abordará los problemas que puedan surgir en la familia y por extensión en los miembros que la componen, prestando especial atención al interés superior y a la vulnerabilidad de las y los menores, y atendiendo especialmente a:

- a) Las crisis del ciclo vital de la familia.
- b) Las situaciones de conflicto.
- c) La viabilidad adaptativa del grupo familiar: apoyo, protección y desarrollo.

*Sección 2.ª Mediación familiar*

*Artículo 34. Concepto de mediación familiar.*

Se entiende por mediación familiar el procedimiento de carácter voluntario dirigido a facilitar la comunicación entre los miembros de la familia, a fin de que gestionen por sí mismos una solución a los conflictos que les afecten con la intervención de una persona mediadora, quien actuará de forma neutral, imparcial y confidencial.

*Artículo 35. Finalidades de la mediación familiar.*

El procedimiento de mediación familiar tendrá como finalidades:

- a) La búsqueda común de soluciones satisfactorias y duraderas en el tiempo.
- b) Minimizar el coste emocional que todo conflicto produce en todos los miembros de la familia.

c) Restablecer y/o mejorar las relaciones, presentes y futuras, entre las partes en conflicto.

d) Evitar la instrumentalización de los demás miembros de la familia, y, en especial, de las y los menores.

e) Asegurar la protección del interés superior de la o el menor y su bienestar.

f) Favorecer la responsabilidad parental compartida.

### *Sección 3.ª Recursos para el apoyo familiar y la mediación*

#### *Artículo 36. Red de recursos.*

La Xunta de Galicia potenciará y desarrollará una red de recursos adecuados para garantizar la efectividad de los procesos de apoyo familiar y mediación para que estos puedan llegar a los sectores de población más amplios posible, tanto a través de las nuevas tecnologías como en la modalidad de atención presencial.

En concreto, a través de los departamentos competentes en materia de familia y justicia, constituirá servicios de apoyo y atención a las familias a través de las tecnologías de la información y comunicación y promoverá, reforzará y ampliará los servicios de orientación familiar, de mediación y los puntos de encuentro familiar.

## **TÍTULO II**

### **De la infancia y la adolescencia**

#### **CAPÍTULO I**

#### **Disposiciones generales**

#### *Artículo 37. Concepto y ámbito de aplicación.*

A efectos de la presente ley, se entiende por infancia el período de vida de las personas comprendido desde el nacimiento hasta los 12 años de edad, y por adolescencia el que abarca desde dicha edad hasta la mayoría de edad establecida por la Constitución y el Código civil.

El presente título será de aplicación a todas aquellas personas menores de edad, cualquiera que fuera su nacionalidad, que tengan su domicilio o se encuentren transitoriamente en el territorio de la Comunidad Autónoma de Galicia.

El presente título será igualmente de aplicación a las personas mayores de edad en los supuestos expresamente previstos en el ordenamiento jurídico o, en relación a aspectos concretos, cuando aquellas hubieran sido objeto de alguna de las medidas administrativas o judiciales contempladas en este título antes de alcanzar la condición referida.

Artículo 38. *Principios rectores.*

Serán principios rectores de la actuación de los poderes públicos de Galicia en el ejercicio de las funciones de atención y protección a la infancia y la adolescencia:

a) La primacía del interés de la o el menor sobre cualquier otro interés que inspirase las actuaciones públicas o privadas de quien se encargue de su protección por legítimo que este fuera.

Para la determinación de ese interés se atenderá en primer término a las necesidades y derechos de los niños, niñas y adolescentes, se tendrán en cuenta sus opiniones y deseos manifestados con juicio suficiente y se considerará su individualidad en el marco familiar y social.

b) La promoción, respeto y defensa de los derechos individuales y colectivos reconocidos a los niños, niñas y adolescentes con las garantías y en las condiciones establecidas por el ordenamiento jurídico y la remoción de los obstáculos que impidan o dificulten su ejercicio.

c) El mantenimiento de la o el menor en el núcleo o medio familiar o entorno de origen, salvo que no sea conveniente para su interés.

d) La consecución de la integración sociofamiliar de los niños, niñas y adolescentes, garantizando, siempre y cuando sea posible, la permanencia en su ambiente familiar y entorno comunitario.

e) El estudio de la problemática de la infancia y la adolescencia y la aplicación de los programas y medidas, tanto preventivas como paliativas, desde una perspectiva global.

f) El fomento de la solidaridad y la sensibilidad social ante las dificultades que afecten a la infancia y la adolescencia, al objeto de prevenir la marginación y explotación infantil, así como cualquier manifestación de abuso, acoso y maltrato físico, psíquico o emocional, e impulsar el papel de la sociedad civil en defensa de los derechos y libertades de las y los menores.

g) El carácter eminentemente educativo y socializador de todas las medidas y actuaciones que se adopten en relación a los niños, niñas y adolescentes.

h) La objetividad, imparcialidad y seguridad jurídica en las actuaciones de atención y protección, garantizando, siempre y cuando sea necesario, el carácter colegiado e interdisciplinar en la toma de decisiones.

i) La confidencialidad y reserva en relación a todas las actuaciones que se lleven a cabo en interés y defensa de las y los menores.

j) La agilidad en la toma de decisiones en las actuaciones que les afecten.

k) La aplicación y asignación racional de los recursos, ya tengan carácter de comunitarios o especializados.

l) La cooperación, colaboración y coordinación de actuaciones con todo tipo de organismos e instituciones, públicas o privadas, que intervengan en la protección y defensa de la infancia y la adolescencia, promoviendo criterios comunes y actuaciones múltiples en los órdenes familiar, educativo, sanitario, cultural y social.

*Artículo 39. Principio de corresponsabilidad y deber de colaboración.*

1. Los padres, madres, tutores o tutoras de las personas menores de edad, en primer término, y, simultánea o subsidiariamente, todos los poderes públicos, administraciones, entidades y ciudadanía en general han de contribuir, de forma coordinada, al mejor cumplimiento de los principios rectores en materia de infancia y adolescencia mediante el ejercicio, en sus respectivos ámbitos, de las obligaciones, competencias y responsabilidades que el ordenamiento jurídico les asigna.

2. Toda persona que ostente alguna responsabilidad sobre un o una menor estará obligada a dispensarle la atención y cuidados necesarios, dentro de sus posibilidades y en función de su situación, para que pueda disfrutar de unas condiciones de vida dignas que favorezcan su desarrollo integral.

3. Toda persona, y en especial quien en razón a su profesión o función tenga conocimiento de una situación de riesgo o posible desamparo de un o una menor, y sin perjuicio de prestarle el auxilio inmediato que precise, lo pondrá en conocimiento de la autoridad judicial u organismo administrativo competente, que garantizará la reserva absoluta.



Artículo 40. *Planificación de actuaciones y programación de recursos.*

1. Para mejorar la eficacia en la asistencia y protección a las menores y los menores en el territorio de la Comunidad Autónoma de Galicia se elaborará un Plan integral de apoyo a la infancia y la adolescencia.

2. La planificación de las políticas de apoyo a los niños, niñas y adolescentes se inspirará en el principio de responsabilidad pública, así como en los de universalidad, pluralidad, participación, autonomía personal y social y solidaridad.

3. La actuación de los poderes públicos gallegos en el campo de la asistencia y protección a las menores y los menores se desarrollará de forma integral, aunando, en lo posible, los recursos disponibles en acciones coordinadas y, en su caso, conjuntas. La gestión de estos recursos se llevará a cabo de acuerdo con criterios de descentralización y/o desconcentración, de manera que se favorezca la participación de las distintas instituciones, sean públicas o privadas, en su gestión y la cercanía de la administración a la ciudadanía.

Artículo 41. *Atribución de competencias.*

1. La Xunta de Galicia, en el ejercicio de las competencias que tiene atribuidas en materia de infancia y adolescencia:

a) A través del organismo competente en materia de servicios sociales, llevará a cabo:

1.º) La protección y asistencia de las y los menores que se encuentren en situación de posible desprotección o desamparo.

2.º) La tutela de las personas menores desamparadas y el ejercicio de las funciones de protección de ellas según la legislación vigente.

3.º) La ejecución de las medidas judiciales impuestas a las personas menores infractoras.

4.º) La dirección, planificación, programación y ordenación de objetivos y medidas, reglamentarias y de gestión, así como la coordinación de actuaciones.

5.º) La creación y gestión, evaluación y seguimiento de los centros y programas necesarios para el desarrollo de las competencias anteriores.

6.º) La autorización, habilitación, inspección y control de las entidades, centros y programas que presten servicios de atención a la infancia y la adolescencia.

7.º) La promoción del desarrollo de los niños, niñas y adolescentes en un ambiente familiar.

8.º) La gestión pública del procedimiento adoptivo en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia.

9.º) El ejercicio de las acciones civiles o penales que resulten procedentes en defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia.

10.º) La atención de las situaciones de dependencia así como la promoción de la autonomía personal de los niños, niñas y adolescentes, potenciando sus capacidades, especialmente mediante el acceso a la atención temprana.

b) A través del organismo competente en materia de salud, proporcionará los medios necesarios para la detección precoz y atención específica de niños y niñas y adolescentes con dolencias crónicas, mentales o discapacidades físicas, intelectuales o sensoriales.

c) A través del organismo competente en materia de educación, garantizará el derecho de los niños, niñas y adolescentes a una atención específica en razón a sus necesidades y distintas capacidades, a una atención temprana de sus necesidades educativas especiales y al empleo de medios técnicos y nuevas tecnologías en la enseñanza, realizando programas para la prevención, detección y seguimiento del absentismo y fracaso escolar.

d) A través del organismo competente en materia de empleo y formación profesional, desarrollará programas formativos de cualificación profesional inicial dirigidos a ofrecer a los niños, niñas y adolescentes alternativas a las situaciones de rechazo del sistema escolar ordinario, fracaso y absentismo escolar, y proporcionándoles una formación preprofesional que favorezca una próxima incorporación laboral.

2. Los municipios, sin perjuicio de lo dispuesto en la legislación de régimen local y de servicios sociales, ejercerán sus competencias en materia de protección a las y los menores a través de las actuaciones siguientes:

a) La detección de las necesidades de carácter sanitario, educativo, económico, socio-laboral, familiar u otras análogas que afecten a los niños, niñas y adolescentes que residan en su territorio.

b) La información y orientación sobre los recursos destinados a la infancia y la adolescencia.

c) La prevención, apreciación e intervención en las situaciones de riesgo en que puedan encontrarse las y los menores, con arreglo a lo dispuesto en el artículo 17 de la Ley orgánica 1/1996, de protección jurídica del menor, así como la colaboración en el seguimiento de las medidas de protección adoptadas por la Xunta de Galicia, todo ello sin perjuicio de las competencias que esta tiene en la materia.

d) La creación y gestión, evaluación y seguimiento de los centros y programas necesarios para el desarrollo de las competencias anteriores.

3. La Xunta de Galicia prestará a los municipios la asistencia técnica necesaria para el efectivo cumplimiento de estas funciones.

## CAPÍTULO II

### De los derechos y deberes

*Artículo 42. Derechos de especial protección de la infancia y la adolescencia.*

De conformidad con lo establecido en la Constitución española; la Convención sobre los derechos del niño; la Carta europea de los derechos del niño; la Ley orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor, y la Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, los poderes públicos garantizarán el ejercicio de los siguientes derechos de las personas menores de edad:

a) El derecho a la vida y a la protección de su integridad física, intelectual y moral, debiendo ser protegidas contra toda forma de maltrato, violencia, manipulación o abuso sexual.

b) El derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.

Los centros sanitarios, públicos o privados, en que se produzcan nacimientos o se operen técnicas de reproducción asistida dispondrán de las garantías suficientes para asegurar la inequívoca identificación de las personas nacidas o concebidas.

c) El derecho a una identidad propia y a conocer los datos que sobre sus orígenes biológicos obren en poder de las autoridades públicas gallegas, o de las entidades colaboradoras que hayan intermediado, colaborado o participado de alguna manera en la ejecución de las medidas de protección de las y los menores.

Las autoridades públicas gallegas asegurarán la conservación de la información de que dispongan relativa a los orígenes del niño, niña o adolescente, en particular la información respecto a la identidad de sus padres y madres, así como a la historia médica de la o el menor y de su familia, debiendo informar las entidades colaboradoras a las autoridades públicas de los datos de que dispongan.

d) El derecho a la protección y promoción de su salud y a la atención sanitaria de acuerdo con lo dispuesto en la legislación vigente.

e) El derecho a una adecuada atención por parte de sus padres, madres, tutores o tutoras, guardadores o guardadoras en el ejercicio de sus facultades o deberes.

f) El derecho a la asistencia pública en casos de abandono, marginación, malos tratos o necesidad. Se prestará una especial atención a la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes frente a todo tipo de actuaciones que atenten contra su integridad física y moral.

g) El derecho a ser protegidas contra cualquier clase de explotación laboral y la práctica de la mendicidad.

h) El derecho a la educación y a recibir una formación integral conforme a lo establecido en la Constitución y normativa vigente.

Los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales o que presenten dificultades de inserción en la vida social por sus condiciones personales o circunstancias familiares tendrán derecho a la asistencia y formación necesarias que les permitan su adecuado desarrollo y realización personal.

i) El derecho de participar plenamente, en función de su desarrollo y capacidad, en la vida social, cultural, artística y recreativa de su entorno, así como a una incorporación progresiva a la ciudadanía activa.

j) El derecho a expresarse libremente en los términos constitucionalmente previstos. Esta libertad de expresión tiene también su límite en la protección de la intimidad e imagen del propio niño, niña o adolescente.

El ejercicio de este derecho podrá estar sujeto a las restricciones que contemple la ley para garantizar el respeto de los derechos de las demás personas o la protección de la seguridad, salud, moral u orden público.

k) El derecho a expresarse en su lengua propia, de origen o de libre elección, y a no ser discriminadas en razón a la misma.

l) El derecho a que se respete su vida privada, familiar y social, y a que se proteja la misma de toda injerencia arbitraria o ilegal, así como de todo ataque a su honor o a su imagen.

m) El derecho a ser informadas, de forma comprensible para su edad, de sus derechos y su situación personal, así como de las medidas que pretendan adoptarse en su interés y para su protección.

n) El derecho a ser escuchadas, en caso de que dispongan de suficiente juicio, en todas las actuaciones administrativas o judiciales que se promuevan para la protección y tutela de sus derechos, todo ello sin perjuicio de los casos en que el niño, niña o adolescente haya de prestar su consentimiento cuando legalmente proceda. Se asegurará el ejercicio de este derecho con las adecuadas condiciones de discreción, intimidad, seguridad, ausencia de presión y adecuación a la situación.

ñ) El derecho a procurar y recibir información según su momento evolutivo.

o) El derecho al descanso y esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad.

p) El derecho a la promoción de la autonomía personal potenciando sus capacidades.

**Artículo 43. *Prohibiciones relativas a publicaciones y material audiovisual.***

1. Queda prohibida la venta, el alquiler, la exposición, la difusión y el ofrecimiento a menores de edad de publicaciones, vídeos, videojuegos o cualquier otro material audiovisual que incite a la violencia, actividades delictivas o cualquier forma de discriminación, o cuyo contenido sea pornográfico, resulte perjudicial para el desarrollo de su personalidad o contrario a los derechos y libertades reconocidos en las leyes vigentes. Tampoco se proyectarán o difundirán en locales o espectáculos en los cuales se admita la asistencia de niños y niñas o de adolescentes.

2. Los establecimientos o centros en los cuales se les permita a los niños, niñas y adolescentes el acceso a la red Internet deberán disponer y aplicar los sistemas de control y restricción de contenidos.

*Artículo 44. Defensa de los derechos de la infancia y la adolescencia.*

Las personas menores de edad para la defensa de sus derechos podrán, personalmente o a través de quien las represente legalmente:

a) Dirigirse a cualquier administración pública en demanda de la protección que precisen y solicitar de la que resulte competente los recursos sociales disponibles.

b) Poner en conocimiento del Ministerio Fiscal todas aquellas situaciones y actuaciones que atenten contra sus derechos y contra su integridad física y moral.

c) Presentar quejas ante el Valedor del Pueblo, quien, para la defensa de los derechos referidos, asignará, bajo su supervisión, la competencia a una o uno de las o los vicevaledores.

Las autoridades o responsables en materia de menores facilitarán al Valedor del Pueblo toda la información que les sea requerida.

La vicevaledora o el vicevaledor responsable prestará especial atención a:

- Defender los derechos de las y los menores a todos los niveles.
- Velar por el respeto de la legislación vigente en materia de protección de menores.
- Proponer, a través del Valedor del Pueblo, medidas susceptibles de mejorar la protección de las y los menores o de perfeccionar la aplicación de las ya existentes.
- Promover ante la sociedad gallega la información sobre los derechos referidos y sobre las medidas que es necesario tomar para su mejor atención y cuidado.

*Artículo 45. Deberes de la infancia y la adolescencia.*

Además de las obligaciones que la legislación civil impone a las personas menores de edad para con sus padres, madres, tutores, tutoras, guardadores o guardadoras, tendrán, entre otros, los deberes siguientes:

a) Asumir y cumplir los deberes, obligaciones y responsabilidades que se deriven de la titularidad y el ejercicio de sus derechos, de modo que se garantice el ejercicio y pleno goce de los derechos de las demás personas.



b) Mantener un comportamiento cívico acorde con las exigencias de convivencia de la sociedad, basadas en la tolerancia y el respeto de los derechos de todas las personas.

c) Respetar a sus padres, madres, tutores, tutoras, guardadores o guardadoras, y obedecerles cuando estos actúen en el ejercicio de sus deberes y responsabilidades parentales, y contribuir al desarrollo de la vida familiar colaborando en las actividades domésticas sin distinción de sexo conforme a su edad, madurez y circunstancias.

### CAPÍTULO III

#### De la protección de la infancia y la adolescencia

##### *Sección 1.ª De las actuaciones de prevención*

###### Artículo 46. *Principio general.*

1. En la atención integral a la infancia y la adolescencia, tendrán carácter prioritario las actuaciones dirigidas a prevenir posibles situaciones de desprotección y conflicto social en que se puedan encontrar, así como las graves carencias que menoscaben su desarrollo.

2. Las actuaciones de prevención tendrán por objeto:

a) Evitar o reducir las causas que provoquen o favorezcan los procesos de marginación o inadaptación de los niños, niñas y adolescentes, las circunstancias de carencia o de desprotección que dificulten o menoscaben el libre y pleno desarrollo de los mismos, y los factores que propicien el deterioro de su entorno sociofamiliar.

b) Reducir o contrarrestar los efectos producidos por las causas, circunstancias y factores referidos en el apartado anterior.

c) Impedir las situaciones individuales de riesgo o de desamparo.

###### Artículo 47. *Acciones y medidas de prevención.*

La Xunta de Galicia, a través del departamento competente, y en colaboración, en su caso, con las restantes administraciones públicas, promoverá, entre otras, las medidas siguientes:

a) La sensibilización de la ciudadanía en el conocimiento, respeto y asunción de los derechos de la infancia y la adolescencia.

b) El desarrollo de programas dirigidos a promover el cuidado y atención adecuada de las y los menores en sus familias.

c) El apoyo a las y los menores, a través de medidas y ayudas económicas y/o técnicas, que se dirigirán a cubrir sus necesidades básicas y mejorar su entorno familiar.

d) El conocimiento y fomento de los recursos destinados a la atención a la infancia y la adolescencia, procurando que los niños, niñas y adolescentes dispongan de los medios necesarios para su desarrollo integral y facilitándoles el acceso a los mismos.

e) La realización de programas para la prevención, detección y seguimiento del absentismo y fracaso escolar, y el desarrollo de programas formativos de cualificación profesional inicial dirigidos a ofrecer alternativas a las y los menores, proporcionándoles una formación preprofesional que favorezca una próxima incorporación laboral.

f) El desarrollo de programas de integración social de las y los menores con dificultades especiales, dirigidos a procurar la eliminación de aquellas barreras físicas y de comunicación que les impidan su pleno desarrollo personal y su integración educativa y social.

g) La promoción de los valores de igualdad, respeto e integración, desarrollando programas para la prevención, control y erradicación del acoso escolar, la violencia de género y las actitudes xenófobas.

h) La elaboración y ejecución de programas de prevención de las situaciones de riesgo, maltrato y explotación infantil.

i) El favorecimiento de la integración social de las y los menores en situación de desajuste social, mediante actuaciones que les proporcionen las habilidades necesarias para evitar conductas antisociales y delictivas.

j) La promoción de hábitos saludables, incluida la prevención del consumo de alcohol, tabaco y otras sustancias nocivas.

k) La promoción de programas de información y sensibilización sobre las y los menores y sus problemáticas particulares, incentivando la colaboración ciudadana en la denuncia de posibles situaciones o circunstancias que pongan en peligro su integridad y desarrollo personal.

l) El fomento entre los medios de comunicación social de la divulgación de información de interés para las y los menores, promoviendo publicaciones y espacios en las televisiones públicas dirigidos a la infancia y la adolescencia y realizados con su participación.

m) La orientación para el uso adecuado del ocio y el tiempo libre.

n) La promoción y ejecución de programas informativos y formativos en materia afectivo-sexual adecuados a las diferentes etapas evolutivas.

### *Sección 2.ª Del sistema de protección*

#### *Artículo 48. Conceptos generales.*

1. A efectos de la presente ley, se entiende por sistema de protección de menores el conjunto de servicios, actuaciones y medidas de intervención de los poderes públicos destinadas a paliar las situaciones de desprotección y conflicto social en que puedan encontrarse las personas menores de edad.

2. Constituyen situaciones de desprotección las de riesgo y las de desamparo.

3. Con arreglo a lo dispuesto en el artículo 26 de la Ley 2/2006, de derecho civil de Galicia, se considera situación de riesgo la que se produce de hecho cuando la persona menor de edad, sin estar privada en su ámbito familiar de la necesaria asistencia moral o material, se ve afectada por cualquier circunstancia que perjudique su desarrollo personal, familiar, social o educativo y que permita razonablemente temer que en el futuro pueda estar incurso en una situación de desamparo, inadaptación o de exclusión social.

4. Se considera situación de desamparo la definida en el artículo 7 de la Ley 2/2006, de 14 de junio, de derecho civil de Galicia, y en el artículo 172.1 del Código civil como la situación que se produce de hecho a causa del incumplimiento o del posible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de las personas menores de edad, cuando estas queden privadas de la necesaria asistencia.

### *Subsección 1.ª De la situación de riesgo*

#### *Artículo 49. Situaciones de riesgo.*

Constituyen situaciones de riesgo:

a) La falta de atención física o intelectual de la persona menor de edad por parte de sus padres, madres, tutores, tutoras, guardadores o guardadoras que suponga perjuicio leve

para su salud física o emocional, descuido no grave de sus necesidades principales u obstaculización para el ejercicio de sus derechos, cuando se estime, por su naturaleza o la repetición de los episodios, la posibilidad de su persistencia o el agravamiento de sus efectos.

b) La dificultad seria que las personas referidas en el apartado anterior tengan para dispensar adecuadamente al niño o niña o adolescente la referida atención física e intelectual, no obstante su voluntad de hacerlo, cuando ello suponga los efectos descritos en dicho apartado.

c) La utilización del castigo físico o emocional sobre la o el menor que, sin constituir episodio severo o patrón crónico de violencia, perjudique su desarrollo.

d) Las carencias de todo orden que, no pudiendo ser compensadas adecuadamente en el ámbito familiar, ni impulsadas desde el mismo para su tratamiento a través de los servicios y recursos esenciales y/o normalizadores, puedan propiciar la exclusión social, inadaptación o desamparo de la o el menor.

e) El conflicto abierto y permanente entre los padres, madres, tutores, tutoras, guardadores o guardadoras, o entre cualquiera de ellos y la persona menor, cuando pueda perjudicar el desarrollo personal o social de la misma.

f) Cualesquiera otras situaciones, además de las contempladas en este artículo, que, de persistir, pudieran evolucionar y derivar en desamparo de la o el menor.

#### *Artículo 50. Actuación ante la situación de riesgo.*

1. Corresponde a las entidades locales, en el marco de lo dispuesto en la legislación estatal y autonómica reguladora del régimen local y de los servicios sociales, la detección, valoración e intervención en las situaciones de riesgo de cualquier índole y la activación de sus propios recursos o en colaboración con las demás administraciones y servicios públicos y privados.

2. El procedimiento para la valoración del riesgo, así como las actuaciones que habrán de llevarse a cabo se desarrollarán reglamentariamente, garantizando, en todo caso, la audiencia de la o el menor y la de sus padres, madres, tutores, tutoras, guardadores o guardadoras, en los términos establecidos en la presente ley.

3. Se garantizará la participación de profesionales con las titulaciones técnicas adecuadas en la valoración e intervención en situaciones de riesgo, así como la persona profesional de referencia para cada caso.

Artículo 51. *Objetivo de la actuación administrativa.*

La actuación administrativa ante las situaciones de riesgo estará orientada a conseguir:

- a) La mejora del medio familiar, con la colaboración de los padres, madres, tutores, tutoras, guardadores o guardadoras y del propio niño, niña o adolescente.
- b) La idoneidad de las condiciones sociales, económicas y culturales de los niños, niñas y adolescentes.
- c) La eliminación, neutralización o disminución de los factores de riesgo y dificultad social mediante la capacitación de los padres y madres para atender adecuadamente las necesidades del niño, niña o adolescente, proporcionándoles los medios, tanto técnicos como económicos, y la ayuda necesaria que permitan la permanencia del mismo o la misma en el hogar.
- d) La satisfacción adecuada de las necesidades principales de la o el menor por los servicios y recursos esenciales y/o normalizadores, propiciando las acciones compensatorias adicionales necesarias, en su caso, para garantizar el efectivo ejercicio de sus derechos.

*Subsección 2.ª De la situación de desamparo*

Artículo 52. *Situaciones de desamparo.*

Se consideran situaciones de desamparo las siguientes:

- a) El abandono de la persona menor de edad.
- b) La existencia de malos tratos físicos o psíquicos o de abusos sexuales por parte de las personas de la unidad familiar o de terceras personas con consentimiento de aquellas.
- c) La negligencia grave en el cumplimiento de las obligaciones alimentarias, higiénicas o de salud, siempre que suponga un perjuicio grave para la integridad del niño, niña o adolescente.
- d) La inducción del niño, niña o adolescente a la mendicidad, delincuencia, prostitución o cualquier otra forma de explotación económica o sexual de la o el menor, o permisividad respecto a estas conductas.

e) Las conductas adictivas de la persona menor de edad con el consentimiento o la tolerancia de las personas que ejerzan su guarda.

f) El trastorno mental grave de los padres, madres, tutores, tutoras, guardadores o guardadoras que impida el normal ejercicio de la patria potestad, tutela o guarda.

g) Las conductas adictivas en las personas que integran la unidad familiar y, en especial, de las que ostenten la patria potestad o tutela, siempre que menoscaben gravemente el desarrollo y bienestar de la o el menor.

h) La convivencia en un entorno sociofamiliar que deteriore gravemente la integridad moral del niño, niña o adolescente, o perjudique el desarrollo de su personalidad.

i) La falta de personas a quienes corresponde ejercer las funciones de guarda o cuando estas personas estén imposibilitadas para ejercerlas o en situación de ejercerlas con peligro grave para el niño, niña o adolescente.

j) La falta de escolarización habitual del niño, niña o adolescente con el consentimiento o tolerancia de los padres, madres o personas que ejerzan la guarda, siempre que menoscabe el desarrollo y bienestar de la o el menor, o siempre que suponga un perjuicio grave del niño, niña o adolescente.

k) Cualquier otra situación de desprotección que se produzca de hecho a causa del incumplimiento o de un imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de las personas menores de edad cuando estas queden privadas de la necesaria asistencia moral o material.

*Artículo 53. Actuación ante la situación de desamparo.*

De conformidad con los artículos 5 y 7 de la Ley 2/2006, de 14 de junio, de derecho civil de Galicia, corresponde a la Xunta de Galicia, a través del departamento competente, la declaración de la situación de desamparo de las personas menores que residan o se encuentren transitoriamente en el territorio de la Comunidad Autónoma gallega, sin perjuicio de las competencias que, sobre estas últimas, pudieran tener otras administraciones públicas.

*Artículo 54. Declaración de la situación de desamparo.*

1. La situación de desamparo se apreciará según lo establecido en la Ley 2/2006, de 14 de junio, de derecho civil de Galicia. No obstante, podrá omitirse el trámite de audiencia



en los casos de urgencia con grave riesgo para la persona menor, en los cuales se podrá declarar el desamparo y asumir la tutela de modo inmediato.

2. Reglamentariamente se arbitrará un procedimiento para dicha declaración, en el cual se garantizará la participación de profesionales con las titulaciones técnicas adecuadas para la valoración de la situación de desamparo, así como la persona profesional de referencia para cada caso.

### *Sección 3.ª De las medidas de protección y su ejecución*

#### *Artículo 55. Medidas de protección.*

Se consideran medidas de protección:

- a) El apoyo a la familia cuando en la resolución que lo adopte se determine su carácter de medida.
- b) La tutela.
- c) La asunción de la guarda de la o el menor, ejercida mediante el acogimiento.
- d) La adopción.
- e) Las medidas que se adopten con respecto a las menores y los menores en situación de conflicto social.

#### *Artículo 56. Principios de intervención mínima y proporcionalidad.*

1. En las situaciones de desprotección social de las o los menores, la actuación de la Xunta de Galicia estará guiada por el principio de intervención mínima, conforme a lo que se otorgará siempre prioridad a la actuación en el entorno familiar del niño, niña o adolescente, para evitar, siempre y cuando sea posible, que sea separado del mismo.

2. La Xunta de Galicia, en la aplicación, modificación y cesación de las medidas de protección actuará con la máxima flexibilidad y regida por el principio de proporcionalidad, para garantizar en todo momento la adecuación de las medidas a la situación concreta de la o el menor. Para ello, además de la documentación de todo procedimiento, arbitrará un sistema de seguimiento.

*Artículo 57. Cooperación de la familia.*

1. La familia objeto de las medidas de protección deberá cooperar en la consecución de los objetivos fijados para la intervención.

2. La ausencia de cooperación u obstaculización en su desarrollo podrán fundamentar la cesación de las medidas y la consideración sobre la posible adopción de otras, incluidas las acciones judiciales pertinentes, sin perjuicio de la intervenciones inmediatas que pudieran resultar necesarias en caso de peligro para la vida o integridad física de la persona menor.

*Artículo 58. Oposición a las resoluciones administrativas en materia de protección de menores.*

De conformidad con lo establecido en la normativa civil de aplicación, las resoluciones administrativas en materia de protección de menores serán recurribles ante la jurisdicción civil en los términos establecidos en la misma.

*Subsección 1.ª Del apoyo a la familia**Artículo 59. Concepto y contenido.*

1. El apoyo a la familia tiene como objetivo proveer las ayudas económicas, materiales, sociales, educativas y terapéuticas que permitan la mejora del medio familiar y la atención de las necesidades del niño, niña o adolescente para evitar la separación familiar o procurar, en su caso, el retorno a la misma.

2. El apoyo se llevará a cabo mediante la intervención técnica de los servicios sociales comunitarios, tanto básicos como específicos, así como de los especializados, de la Administración de la Comunidad Autónoma, por parte de profesionales especializados.

*Artículo 60. Actuaciones de apoyo a la familia.*

El apoyo a la familia comprende, entre otras, las actuaciones siguientes:

a) El asesoramiento y orientación técnica para promover el desarrollo personal de los padres, madres, tutores, tutoras, guardadores o guardadoras y facilitar el adecuado ejercicio de las funciones parentales y una dinámica familiar normalizada.

b) La educación familiar para capacitar a padres, madres, tutores, tutoras, guardadores o guardadoras en sus funciones de atención, educación y cuidado de las y los menores a su cargo.

c) Los programas de intervención para la preservación o reunificación de la familia y para la normalización de la convivencia en la misma.

d) El seguimiento de la evolución del niño, niña o adolescente en la familia y en su medio social.

e) La atención en centros de día.

f) Ayudas y prestaciones económicas temporales.

g) La ayuda a domicilio para permitir la permanencia en el mismo del niño, niña o adolescente y favorecer su cuidado y atención.

h) La mediación como técnica de resolución de conflictos en el seno de la familia.

i) Cualesquiera otras actuaciones que contribuyan a la consecución de los fines contemplados en el artículo anterior.

#### *Subsección 2.<sup>a</sup> De la tutela*

#### *Artículo 61. Asunción de la tutela administrativa.*

1. Con arreglo a lo dispuesto en el artículo 7 de la Ley 2/2006, de 14 de junio, de derecho civil de Galicia, corresponde a la Xunta de Galicia la tutela de las y los menores que se encuentren en la situación de desamparo regulada en la subsección 2.<sup>a</sup> de la sección 2.<sup>a</sup> del presente capítulo.

2. La constitución de la tutela administrativa supone la atribución al órgano competente de la Xunta de Galicia de las funciones de contenido personal, de representación legal y de administración patrimonial sobre la o el menor establecidas en la legislación civil.

3. Los efectos de la asunción de la tutela administrativa son los previstos en el artículo 9 de la Ley 2/2006, de 14 de junio, de derecho civil de Galicia.

*Artículo 62. Cesación.*

Sin perjuicio de las causas de cesación de la tutela establecidas en el artículo 276 del Código civil, la tutela administrativa asumida por la Xunta de Galicia como medida de protección se extingue por las causas siguientes:

- a) Resolución administrativa dictada a consecuencia del cese de las circunstancias que motivaron la medida.
- b) Resolución administrativa dictada con ocasión del traslado a otra entidad de protección.
- c) Resolución judicial firme que constituya la adopción o tutela ordinaria o que acuerde la cesación de la situación de desamparo.
- d) Imposibilidad sobrevenida de su ejercicio, motivada por la imposibilidad de localización de la o el menor por parte de las autoridades competentes y atendidas las circunstancias del caso.

*Artículo 63. Promoción de la tutela ordinaria.*

No obstante lo señalado en los artículos anteriores, siempre que exista la posibilidad y sea beneficioso para el interés del niño, niña o adolescente, cuando existan personas que, por sus relaciones con la o el menor u otras circunstancias, puedan asumir la tutela, se promoverá el nombramiento de tutor o tutora por la autoridad judicial conforme a las reglas establecidas en el artículo 222 y siguientes del Código civil.

*Subsección 3.ª De la guarda**Artículo 64. Concepto y contenido.*

1. La guarda, como medida de protección de la y el menor, supone para quien la ejerce la obligación de velar por la persona menor de edad, tenerla en su compañía, alimentarla, educarla y procurarle una atención y formación integral.

2. Corresponde a la Comunidad Autónoma de Galicia la guarda de las personas menores en los supuestos establecidos en el artículo 11 de la Ley 2/2006, de 14 de junio, de derecho civil de Galicia.

Artículo 65. *Ejercicio.*

1. La guarda se ejercerá a través de la figura del acogimiento familiar o residencial.
2. El ejercicio de la guarda supondrá una intervención individualizada con cada menor, la cual se llevará a cabo a través de la colaboración activa del órgano competente de la Comunidad Autónoma de Galicia con las personas titulares de la patria potestad, las que ejerzan la guarda y las entidades públicas y privadas.
3. La guarda de la o el menor durará el tiempo imprescindible en cuanto perduren las circunstancias que han dado lugar a su asunción.
4. Durante ese tiempo, y si conviene a su interés, se procurará que las relaciones familiares y sociales del niño, niña o adolescente sufran las menores alteraciones, manteniéndolo o manteniéndola lo más cerca posible de su entorno y atendiendo en todo momento a su reintegración en la propia familia de origen. En los supuestos en que se prevea el retorno de la o el menor con su familia, se trabajará desde los primeros momentos con ese objetivo, proporcionando a esta los apoyos necesarios mediante las actuaciones contempladas en el artículo 60 de la presente ley. Los padres, madres, tutores y tutoras tendrán derecho a visitar a la menor o al menor salvo que le resulte perjudicial.
5. Podrán acordarse limitaciones a los derechos de las personas menores de edad respecto a aquellas situaciones, actividades o conductas que puedan ser perjudiciales para ellas mismas u otras personas, con medidas de naturaleza pedagógica y evitando que supongan menoscabo de la atención a sus necesidades y derechos básicos o amenaza para su integridad física o intelectual.
6. Cualquier variación en el ejercicio de la guarda, incluido el traslado de centro, será acordada de forma motivada previa audiencia de la o el menor, así como de la familia, en su caso, y notificada a los padres, madres, tutores o tutoras; asimismo será comunicada al Ministerio Fiscal así como a la autoridad judicial cuando la hubiera acordado.
7. Sin perjuicio de las competencias de superior vigilancia que incumben al Ministerio Fiscal, corresponde al órgano competente de la Xunta de Galicia el seguimiento y vigilancia de la medida de guarda adoptada, para lo que se procurará periódicamente cuanta información resulte precisa.

Artículo 66. *De la guarda rogada.*

1. Los padres, madres, tutores o tutoras podrán solicitar la guarda administrativa de las personas menores de edad que tengan a su cargo, en los casos y la forma contemplada en el artículo 12 de la Ley 2/2006, de 14 de junio, de derecho civil de Galicia.

2. Cuando se acuerde la guarda, se procurará que las personas a que se refiere el apartado anterior se impliquen en la atención a las o los menores, y a tal efecto aquellos que dispongan de medios habrán de contribuir al sostenimiento de las cargas derivadas de su cuidado, satisfaciendo a la administración el precio público que, en función de sus posibilidades, esta determine, o asumiéndolas directamente.

#### Artículo 67. *Cesación.*

La guarda de la o el menor cesa en los casos siguientes:

a) Cuando la guarda se ejercite como función inherente a la tutela administrativa, por las mismas causas de cesación de esta, previstas en el artículo 62 de la presente ley.

b) En caso de guarda rogada, por las causas recogidas en el artículo 13 de la Ley 2/2006, de 14 de junio, de derecho civil de Galicia.

c) Por resolución judicial en caso de que la guarda haya sido dispuesta por el juez o jueza.

b) Por el acceso a la mayoría de edad o emancipación de la o el menor.

#### *Subsección 4.ª Del acogimiento*

#### Artículo 68. *Concepto y contenido.*

1. El acogimiento es el modo de ejercicio de la guarda como medida de protección, consistente en la integración de la o el menor en una familia, en su modalidad de familiar, o en su alojamiento y atención en un centro, en la modalidad de residencial.

2. La persona o personas en favor de la cual o de las cuales se constituyera el acogimiento, en el familiar, y la persona que ostente la dirección del centro, en el residencial, ejercerán las funciones propias de la guarda, asumiendo las obligaciones de velar, tener en su compañía, alimentar, educar y procurar una formación integral a la persona menor acogida. En el desempeño de estas funciones, respetarán las instrucciones y la facultad de inspección que como titular de la guarda corresponde a la Administración de la Comunidad Autónoma de Galicia.

#### Artículo 69. *Criterios de aplicación.*

Con arreglo a lo dispuesto en los artículos 15.1 y 16.2 de la Ley 2/2006, de 14 de junio, de derecho civil de Galicia, y en aplicación de los principios rectores de la actuación de



los poderes públicos de Galicia en el ejercicio de las funciones de atención y protección a la infancia y la adolescencia, para la adopción de la medida de acogimiento se atenderá preferentemente a los criterios siguientes:

- a) Dar prioridad a la utilización del acogimiento familiar sobre el residencial.
- b) Evitar, en la medida de lo posible, la separación de hermanos y/o hermanas y procurar su acogimiento por una misma familia o en un mismo centro.
- c) Favorecer la permanencia del niño, niña o adolescente en su propio ambiente, procurando que el acogimiento se produzca en familia extensa, salvo que no fuera aconsejable para el interés de la persona menor acogida o de las o los menores del grupo familiar acogedor.
- d) Fomentar las relaciones entre el niño, niña o adolescente y su familia natural para posibilitar su reintegración a la misma.
- e) Mantener la medida por el tiempo estrictamente necesario.
- f) Fomentar la integración del niño, niña o adolescente en el entorno social y la asistencia a los sistemas educativos, sanitarios y laborales.
- g) Al objeto de facilitar la integración de la o el menor en una unidad familiar podrá compatibilizarse la utilización del acogimiento residencial y el familiar.

#### Artículo 70. *Acogimiento familiar.*

1. El acogimiento familiar tiene como finalidad procurar a la menor o al menor separado de su familia la atención en un contexto familiar o de convivencia adecuado, ya sea con carácter provisional, temporal, permanente o como paso previo para la adopción. En el marco del acogimiento, la familia acogedora asume una tarea de colaboración con la administración en el ejercicio de sus funciones de protección.

2. Con arreglo a lo dispuesto en el artículo 173 bis del Código civil y 17 de la Ley 2/2006, de 14 de junio, de derecho civil de Galicia, las modalidades de acogimiento familiar son: el acogimiento familiar simple, el acogimiento familiar permanente y el acogimiento familiar preadoptivo.

3. Para la formalización de un acogimiento familiar será preciso que se valore la idoneidad de las personas candidatas a ser acogedoras en función de su capacidad y aptitud para satisfacer las necesidades de la o el menor.

4. Los acogimientos familiares se formalizarán por escrito de conformidad con la normativa civil de aplicación.

*Artículo 71. Acogimiento residencial.*

1. El acogimiento residencial conlleva el ingreso de una menor o un menor en un centro residencial de titularidad de la Comunidad Autónoma o de una institución pública o privada colaboradora, al objeto de recibir la atención, educación y formación adecuadas que, al menos temporalmente, no pueda proporcionarle su propia familia.

2. Con arreglo a lo establecido en el artículo 21 de la Ley 2/2006, de 14 de junio, de derecho civil de Galicia, el acogimiento residencial tiene carácter subsidiario respecto al familiar y demás medidas de protección de la o el menor. Solo se podrá recurrir al mismo cuando se hayan agotado todas las posibilidades de mantenimiento del niño, niña o adolescente en su familia a través de la utilización de todos los recursos preventivos y el acogimiento familiar, la constitución de la tutela ordinaria o la adopción no sean posibles o se consideren inadecuados.

3. El acogimiento residencial será acordado por decisión judicial o mediante resolución administrativa, en la cual se determinará el ingreso de la o el menor en el centro correspondiente.

En todo caso, corresponde a la entidad pública la determinación del centro concreto en el que haya de ser ingresado el o la menor, decisión que se adoptará de forma motivada en función de las circunstancias personales del niño, niña o adolescente, atendiendo siempre a su superior interés, y de las características de los centros y de la disponibilidad de plazas.

*Artículo 72. Cesación.*

El acogimiento cesará por las circunstancias y en las condiciones a que se refiere el artículo 25 de la Ley 2/2006, de 14 de junio, de derecho civil de Galicia.

*Subsección 5.ª De la adopción*

*Artículo 73. Adopción como medida de protección.*

1. La adopción es una medida de protección dirigida a la persona menor de edad en situación de desamparo, consistente en la integración definitiva de esta en una familia distinta a su familia de origen.

2. La Xunta de Galicia promoverá la adopción de una persona menor cuando, valorada su situación y circunstancias, se constatará la inviabilidad de la permanencia definitiva o de la reintegración en su familia de origen, respondiera al interés de aquella y constituyera la medida más adecuada para atender a sus necesidades.

*Artículo 74. Derechos de las personas menores de edad con relación a la adopción.*

1. Las personas menores de edad tendrán derecho a conservar los vínculos afectivos con sus hermanos y hermanas, y a tal fin la Administración de la Xunta de Galicia procurará que todos ellos sean acogidos o adoptados por una misma persona o familia, y, en caso de separación, tratará de facilitar la relación entre ellos y ellas.

2. Las personas adoptadas tendrán derecho a conocer esta condición, a que se respeten sus antecedentes personales y familiares y a conocer sus orígenes biológicos.

*Artículo 75. Competencias en materia de adopción.*

1. En los términos previstos en el Código civil; la Ley de enjuiciamiento civil; la Ley orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor; la Ley de derecho civil de Galicia, y la Ley 54/2007, de 28 de diciembre, de adopción internacional, corresponde a la Administración de la Xunta de Galicia, a través del departamento competente, la gestión de los procedimientos para la declaración de idoneidad de las personas interesadas en adoptar, la selección de las personas adoptantes y la elaboración y elevación de las propuestas de adopción ante los órganos judiciales competentes en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma de Galicia.

2. En los procesos de adopción internacional, corresponde al departamento competente de la Xunta de Galicia:

a) La recepción, registro y tramitación de los expedientes, ya sea directamente o a través de entidades debidamente habilitadas que realicen su función de mediación en el territorio de la Comunidad Autónoma de Galicia.

b) La expedición de los certificados de idoneidad del o la solicitante o solicitantes, previa valoración de la misma.

c) La expedición del compromiso de seguimiento de la adopción, cuando así lo exija el país de origen de la o el menor adoptado.

d) La habilitación, control, inspección y elaboración de las directrices de actuación de las entidades colaboradoras de adopción internacional en el ámbito de la Comunidad Autónoma.

*Artículo 76. Requisitos de las personas adoptantes.*

1. Para poder ser adoptante, se requerirá:

a) Cumplir las condiciones de edad recogidas en la normativa civil de aplicación.

b) Residir habitualmente en el territorio de la Comunidad Autónoma de Galicia, con las excepciones señaladas en el apartado 2.

c) Haber sido declarado o declarada persona idónea para la adopción tras el correspondiente procedimiento de valoración.

2. No se exigirá el requisito de residencia de la letra b) del apartado anterior en los supuestos en que, por carecer de familia idónea para un o una menor dentro de la comunidad autónoma, se considerase conveniente su adopción fuera de la misma. En estos casos, las posibles personas candidatas habrán de ser declaradas idóneas sea por los servicios competentes de su comunidad autónoma, sea por los servicios de esta comunidad.

3. Las personas interesadas en adoptar tendrán que recibir la información adecuada para facilitar la toma de decisiones con relación a su proyecto de adopción.

*Artículo 77. Valoración de la idoneidad para adoptar.*

1. La valoración de la idoneidad es un estudio psicológico y social realizado con la finalidad de determinar si las personas interesadas en adoptar poseen las capacidades necesarias para satisfacer las necesidades específicas de los niños y niñas susceptibles de adopción.

2. Para la valoración de la idoneidad se tendrán en cuenta, como mínimo, los aspectos o circunstancias siguientes:

a) Que entre la persona adoptante y la adoptada exista una diferencia de edad adecuada, siguiendo un criterio biológico normalizado y ajustado a sus correspondientes etapas vitales.

b) Que el medio familiar de las personas solicitantes reúna las condiciones adecuadas para la atención integral del niño, niña o adolescente.

c) Que existan motivaciones y actitudes adecuadas para la adopción. En el caso de cónyuges o parejas unidas por relación estable análoga a la conyugal, estas motivaciones y actitudes habrán de ser compartidas.

d) Que las condiciones de salud física e intelectual de las personas solicitantes permitan atender correctamente a la persona menor.

3. La resolución de idoneidad adoptada por la autoridad administrativa competente no implicará la finalización del proceso de valoración, pudiendo continuar este al objeto de tener en cuenta nuevas circunstancias o motivaciones de las personas interesadas en adoptar.

#### *Artículo 78. Selección de las personas adoptantes y propuesta de adopción.*

1. Cuando se determine que una persona menor es susceptible de ser adoptada, la Xunta de Galicia seleccionará, entre las personas declaradas idóneas para adoptar, a aquellas con condiciones y aptitudes más adecuadas para satisfacer las necesidades de aquella.

2. Una vez seleccionadas las personas idóneas, la autoridad administrativa competente elevará al juez o jueza la propuesta de adopción y formalizará un acogimiento familiar preadoptivo en los términos y condiciones previstas en los artículos 20, 22 y 23 de la Ley 2/2006, de 14 de junio, de derecho civil de Galicia.

#### *Artículo 79. Registro de adopciones.*

1. El departamento competente de la Xunta de Galicia gestionará el Registro de Adopciones de la Comunidad Autónoma, en el cual se inscribirán las personas interesadas en adoptar.

2. Asimismo se constituirá un sistema de registro único para las personas menores susceptibles de ser adoptadas, en el cual serán anotadas en función de sus características, circunstancias y necesidades.

### CAPÍTULO IV

#### **De las actuaciones en materia de reeducación de personas menores infractoras**

##### *Sección 1.ª De las personas menores infractoras y el sistema de reeducación*

#### *Artículo 80. Persona menor infractora.*

A efectos de la presente ley, se entiende como persona menor infractora a aquel o aquella que hubiera cometido hechos tipificados como delitos o faltas en el Código penal o en las leyes penales especiales.

*Artículo 81. Responsabilidad penal de las y los menores.*

1. Las y los menores que cometan delitos o faltas tipificadas en el Código penal o en las leyes penales especiales, mayores de 14 años y menores de 18, serán responsables penalmente en virtud de lo establecido en la Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

2. Aquellas personas menores infractoras que tengan una edad inferior a 14 años no serán responsables penalmente en virtud de lo establecido en la Ley orgánica 5/2000, siendo de aplicación lo dispuesto en el capítulo III, «De la protección de la infancia y la adolescencia».

*Artículo 82. Objeto del sistema de reeducación de menores.*

1. El sistema de reeducación de menores tendrá por objeto la ejecución de las medidas judiciales impuestas por los juzgados de menores a través de programas de intervención que favorezcan el desarrollo integral y la inserción familiar, social y laboral de la o el menor infractor.

2. Para la consecución de este objetivo la Xunta de Galicia realizará las actuaciones preventivas necesarias para eliminar los factores de riesgo que llevan a la marginación y la delincuencia y creará o promoverá aquellos servicios y programas que contribuyan a la adecuada socialización de la o el menor y que incidan en su formación, empleo, ocio, promoción ocupacional y convivencia tanto en el medio social como familiar.

*Artículo 83. Principios de actuación.*

Los y las profesionales, organismos e instituciones que intervengan en la ejecución de las medidas ajustarán su actuación con las personas menores a los principios siguientes:

- a) El superior interés de la o el menor sobre cualquier otro interés concurrente.
- b) El respeto al libre desarrollo de la personalidad de la o el menor.
- c) La información de los derechos que les corresponden en cada momento y la asistencia necesaria para poder ejercerlos.
- d) La aplicación de programas fundamentalmente educativos que fomenten el sentido de la responsabilidad y el respeto por los derechos y libertades de las otras personas.



e) La adecuación de las actuaciones a la edad, personalidad y circunstancias personales y sociales de las y los menores.

f) La prioridad de las actuaciones en el propio entorno familiar y social, siempre que no sea perjudicial para el interés de la o el menor. Asimismo, en la ejecución de las medidas se emplearán preferentemente los recursos del ámbito comunitario.

g) El fomento de la colaboración de los padres, madres, tutores, tutoras o representantes legales durante la ejecución de las medidas.

h) El carácter preferentemente interdisciplinario en la toma de decisiones que afecten o puedan afectar a la persona.

i) La confidencialidad, reserva oportuna y ausencia de injerencias innecesarias en la vida privada de los niños, niñas y adolescentes o en la de sus familias, en las actuaciones que se realicen.

j) La coordinación de actuaciones y la colaboración con los demás organismos de la propia o de diferente administración, que intervengan con niños, niñas y adolescentes, especialmente con los que tengan competencias en materia de educación y sanidad.

k) El carácter socializador y la prevalencia de la función social y psicopedagógica en la ejecución y contenido de las medidas.

## *Sección 2.<sup>a</sup> Del asesoramiento y la conciliación y reparación*

### *Artículo 84. Del asesoramiento.*

De conformidad con la Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, los equipos técnicos dependientes de los juzgados de menores y de la Fiscalía de Menores prestarán asesoramiento a dichos órganos sobre la situación psicológica, educativa y social de la o el menor, así como de su entorno social, durante el procedimiento judicial.

### *Artículo 85. De la conciliación y reparación.*

1. Los equipos técnicos de los juzgados de menores realizarán las funciones de mediación entre la persona menor infractora y la víctima o persona perjudicada a fin de alcanzar la conciliación y reparación de la víctima, en los términos señalados en el artículo 19 de la Ley orgánica 5/2000.

2. El departamento competente en materia de menores en la Comunidad Autónoma de Galicia también podrá poner a disposición del Ministerio Fiscal y de los juzgados de menores los programas necesarios para realizar las funciones de mediación recogidas en el artículo 19.3 de la Ley orgánica 5/2000.

### *Sección 3.ª De la ejecución de las medidas judiciales*

#### *Artículo 86. Marco de la ejecución.*

1. La ejecución material de las medidas impuestas por los juzgados de menores se llevará a cabo de acuerdo con lo que disponga sobre su contenido, duración y objetivos la correspondiente resolución judicial y en la forma prescrita por la legislación vigente.

2. Dicha ejecución podrá verse complementada con el desarrollo de actuaciones de intervención en el medio familiar dirigidas a asegurar la adecuada integración en el mismo de la o el menor.

#### *Artículo 87. Medidas judiciales que corresponde ejecutar a la Comunidad Autónoma de Galicia.*

Corresponde a la Comunidad Autónoma de Galicia la ejecución de las siguientes medidas judiciales impuestas por los juzgados de menores:

a) Las medidas judiciales cautelares de internamiento en el régimen establecido en la correspondiente resolución judicial, así como la medida cautelar de libertad vigilada y de convivencia con otra persona, familia o grupo educativo.

b) Las medidas judiciales de internamiento dictadas en sentencias firmes en el régimen establecido en la resolución judicial y la permanencia de fin de semana en centro.

c) Las medidas judiciales dictadas en sentencia firme de tratamiento ambulatorio, asistencia a centro de día, permanencia de fin de semana en domicilio, libertad vigilada, convivencia con otra persona, familia o grupo educativo, prestaciones en beneficio de la comunidad y tareas socioeducativas.

#### *Artículo 88. Colaboración en la ejecución de las medidas judiciales.*

La Xunta de Galicia podrá celebrar convenios o acuerdos de colaboración con las demás administraciones, así como con otras entidades, públicas o privadas sin ánimo de

lucro, para la ejecución de las medidas de su competencia, bajo su directa supervisión, de acuerdo con los principios de cooperación y colaboración, y sin que ello suponga cesión de titularidad o responsabilidad.

*Artículo 89. Reglas para la ejecución de las medidas judiciales.*

Las medidas judiciales se ejecutarán conforme a lo establecido en la Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, y en el Real decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba su reglamento, así como en la normativa que los desarrolle.

*Artículo 90. Expediente personal de la o el menor.*

La Comunidad Autónoma de Galicia, a través del departamento que tenga atribuida la competencia en materia de la o el menor infractor, abrirá un expediente personal a cada niño, niña o adolescente del que tenga encomendada la ejecución de alguna medida, ateniéndose a lo establecido en la Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores; en el Real decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba su reglamento, y demás normativa que sea de aplicación para la protección de datos de carácter personal.

*Sección 4.<sup>a</sup> De las medidas de medio abierto e internamiento*

*Artículo 91. Medidas de medio abierto.*

1. Se consideran medidas de medio abierto las medidas cautelares de libertad vigilada y la de convivencia con persona, familia o grupo educativo, así como las medidas dictadas en sentencia firme de tratamiento ambulatorio, asistencia a centro de día, permanencia de fin de semana en domicilio, libertad vigilada, convivencia con otra persona, familia o grupo educativo, prestaciones en beneficio de la comunidad y tareas socioeducativas.

2. Las medidas de medio abierto serán ejecutadas por equipos de medio abierto propios de la Comunidad Autónoma o de entidades públicas o privadas colaboradoras.

3. Se procurará llevar a cabo dichas medidas en el medio social y familiar del niño, niña o adolescente usando los recursos y dispositivos normalizados.

4. Las administraciones públicas deberán colaborar, poniendo a disposición del cumplimiento del programa individualizado de ejecución de la medida los servicios y recursos comunitarios disponibles en su ámbito territorial.

5. Para la medida de prestaciones en beneficio de la comunidad el departamento competente en materia de personas menores infractoras estará obligado a dar la protección prevista en materia de Seguridad Social a aquellas personas mayores de 16 años, garantizando a las menores de dicha edad la cobertura suficiente por los accidentes que pudieran padecer durante el desempeño de la prestación.

6. En la medida de tratamiento ambulatorio las personas especialistas y facultativas de la red del Servicio Gallego de Salud elaborarán y seguirán el tratamiento adecuado a cada niño, niña o adolescente. Dicho tratamiento se incorporará al programa individualizado de ejecución de la medida de cada menor elaborado por la persona educadora designada.

#### Artículo 92. *Medidas de internamiento.*

1. Son medidas de internamiento aquellas que implican el ingreso de la o el menor infractor en un centro en régimen cerrado, semiabierto o abierto, incluyendo el internamiento terapéutico en cualquiera de los tres regímenes y la permanencia de fin de semana en centro.

2. Las medidas de internamiento cautelares y firmes así como la de permanencia de fin de semana en centro se ejecutarán en equipamientos de la red pública de centros de menores o en equipamientos pertenecientes a entidades colaboradoras de iniciativa pública o privada.

#### *Sección 5.ª De las actuaciones posteriores a la ejecución de las medidas*

#### Artículo 93. *Actuaciones posteriores a la ejecución de las medidas.*

1. Si una vez finalizada la medida judicial impuesta, la o el menor infractor necesitara ayuda para culminar su integración, la Xunta de Galicia podrá ofrecer actuaciones de orientación o apoyo que prolonguen las acciones facilitadoras de su reinserción y ajuste social, encomendando su ejecución o seguimiento a los servicios especializados.

2. Asimismo, la Xunta de Galicia podrá desarrollar actuaciones de seguimiento, al objeto de constatar la evolución del proceso de integración y prevenir, en su caso, futuras infracciones o situaciones de inadaptación o desajuste social.

### CAPÍTULO V

#### **De las actuaciones en materia de la atención especializada de la infancia y la adolescencia**

#### Artículo 94. *Principio general.*

La Xunta de Galicia garantizará una atención especializada a los niños, niñas y adolescentes que, precisando medidas o actuaciones de protección o reforma, presenten dificultades específicas.

**Artículo 95. *Dificultades específicas y actuaciones en materia de atención especializada.***

1. Se considerarán dificultades específicas que habrán de ser objeto de atención especializada las siguientes:

- a) Los problemas de salud mental que precisen atención psiquiátrica o psicológica.
- b) La discapacidad física, intelectual o sensorial.
- c) El alcoholismo, la drogodependencia y otras adicciones.
- d) El absentismo escolar.
- e) Las dolencias graves de las o los menores tutelados que precisen atención.

2. Para prestar la atención especializada de las situaciones descritas en el apartado anterior, la Xunta de Galicia promoverá la creación de dispositivos y programas específicos dirigidos a la atención de la salud mental de los niños, niñas y adolescentes, así como la ampliación de las plazas en los centros educativos públicos para alumnado con necesidades específicas.

3. Las personas menores que estén tuteladas por la Xunta de Galicia tendrán preferencia para ser asistidas en los centros sanitarios públicos o concertados.

**CAPÍTULO VI****De las instituciones, entidades y centros de atención a menores*****Sección 1.ª De las instituciones y entidades de atención a menores***

**Artículo 96. *Entidades prestadoras de servicios de atención a la infancia y la adolescencia.***

1. Las entidades prestadoras de servicios sociales a que se refiere el capítulo I del título VIII de la Ley 13/2008, de 3 de diciembre, de servicios sociales de Galicia, podrán desarrollar, en materia de atención a menores, las siguientes actividades y funciones:

- a) El desarrollo de actividades dirigidas a la difusión y fomento de los derechos de la infancia y la adolescencia.

b) La realización de actuaciones de prevención de la marginación, la inadaptación o la desprotección de niños, niñas y adolescentes.

c) La creación y gestión de servicios o programas específicos de apoyo a la familia.

d) La colaboración con la Administración de la Comunidad Autónoma en la investigación y valoración de las situaciones de desprotección.

e) La colaboración en los procesos de acogimiento familiar y adopción, así como el apoyo y mediación a las familias acogedoras o adoptantes.

f) El ejercicio de la guarda de menores, en la modalidad de acogimiento residencial, por delegación de las facultades que tenga asumidas la Xunta de Galicia.

g) La colaboración en la ejecución de las medidas judiciales impuestas en aplicación de la Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, así como el desarrollo de actividades facilitadoras de su reinserción.

h) La colaboración en funciones de carácter auxiliar para la acción de la administración en las materias recogidas en la presente ley.

i) Cualesquiera otras que no hayan de ser ejercidas de manera directa y exclusiva por la Administración autonómica o local.

2. La Administración de la Xunta de Galicia, para el desarrollo de las funciones que le correspondan al amparo de la presente ley, podrá colaborar con las entidades a que se refiere el apartado anterior o con cualquier otra persona física o jurídica, pública o privada.

*Artículo 97. De las entidades que realicen funciones de mediación a efectos de adopciones internacionales.*

1. Las entidades que pretendan realizar funciones de mediación a efectos de adopciones internacionales habrán de estar expresamente habilitadas por la Xunta de Galicia para operar en el territorio de la comunidad autónoma, tengan o no su sede en la misma.

2. Solo podrán ser habilitadas las entidades sin ánimo de lucro inscritas en el Registro Único de Entidades Prestadoras de Servicios Sociales, que tengan como finalidad en sus estatutos la protección de menores, dispongan de los medios materiales y equipos pluridisciplinarios necesarios para el desarrollo de las funciones encomendadas y estén dirigidas



y administradas por personas cualificadas por su formación en el ámbito de la adopción internacional.

3. Las entidades habilitadas deberán desarrollar las siguientes funciones de mediación:

a) Información y asesoramiento a las personas interesadas en materia de adopción internacional.

b) Intervención en la tramitación de expedientes de adopción ante las autoridades competentes, tanto españolas como extranjeras.

c) Asesoramiento y apoyo a las personas solicitantes de adopción en los trámites y gestiones que hayan de realizar en España y el extranjero.

d) Realización de los seguimientos postadoptivos.

e) Cualesquiera otras funciones para las que las habilite el departamento competente en la correspondiente resolución.

4. Podrá ser retirada la habilitación concedida, mediante expediente contradictorio, a aquellas entidades de mediación que dejen de cumplir las condiciones que motivaron su concesión o que infrinjan en su actuación el ordenamiento jurídico, sin perjuicio de cualquier otra responsabilidad que pueda corresponderles.

### *Sección 2.ª De los centros de atención a la infancia y la adolescencia*

#### *Artículo 98. Centros de atención a la infancia y la adolescencia.*

1. Los centros de atención a la infancia y la adolescencia, tanto los encuadrados en el sistema de protección como en el de reforma, cumplirán las condiciones establecidas por la Xunta de Galicia relativas a centros de menores. Los centros de reforma cumplirán, además, los requisitos específicos recogidos en la legislación relativa a menores en centros de reeducación.

2. La tipología, organización y funcionamiento de estos centros, sean públicos o privados, se desarrollará reglamentariamente.

3. Los centros deberán disponer de un reglamento de régimen interior, que incluirá tanto las disposiciones generales de su funcionamiento y aquellas otras propias de su tipología como un proyecto socioeducativo de carácter general.

4. Asimismo dispondrán de un proyecto socioeducativo individualizado para cada menor, en el que, con el objetivo de lograr su desarrollo personal e integración social, se fijarán los objetivos a lograr a corto, medio y largo plazo.

5. Los centros se organizarán en unidades de convivencia reducidas que favorezcan la atención integral de las necesidades y el desarrollo de la o el menor y permitan un trato afectivo y personalizado.

*Artículo 99. Otros recursos de atención a la infancia y la adolescencia.*

El acogimiento residencial de menores podrá llevarse a cabo tanto en los centros específicos a que se refiere el artículo anterior como en los dispositivos normalizados destinados a la población infanto-juvenil. Asimismo, también podrá prestarse en los recursos especializados existentes en las redes respectivas, en atención a las necesidades especiales de las y los menores por presentar discapacidad, toxicomanía, trastorno psiquiátrico o enfermedad crónica de carácter grave.

*Artículo 100. Derechos de las y los menores en los centros.*

Durante su permanencia en los centros de protección, las y los menores tienen, además de los reconocidos en la presente ley y el resto del ordenamiento jurídico, los derechos siguientes:

- a) A tener cubiertas las necesidades fundamentales de la vida cotidiana que les permitan el adecuado desarrollo personal.
- b) A participar en la elaboración de su proyecto socioeducativo individual.
- c) A contar con una atención profesionalizada acorde a sus necesidades y a contar con figuras de referencia lo más estables posible.
- d) A tener las relaciones con los familiares y otras personas y al régimen de visitas establecido legalmente o por decisión judicial.
- e) A participar de forma activa en la elaboración de la programación de actividades del centro y en el desarrollo de las mismas.
- f) A presentar quejas ante el departamento competente en materia de inspección de centros de servicios sociales de la Xunta de Galicia.

Artículo 101. *Obligaciones de las personas menores de edad en los centros.*

Durante su permanencia en los centros de protección, las personas menores de edad tienen, además de las reconocidas en la presente ley y el resto del ordenamiento jurídico, las obligaciones siguientes:

- a) Cumplir las normas de funcionamiento y convivencia de los centros.
- b) Respetar la dignidad y funciones del personal del centro y de las demás personas residentes.
- c) Utilizar adecuadamente las dependencias, materiales y efectos del centro y respetar las pertenencias de otras personas.
- d) Desarrollar con la debida dedicación y aprovechamiento las actividades educativas, laborales y de formación.

Artículo 102. *Medidas educativas correctoras.*

1. El incumplimiento de las obligaciones señaladas en el artículo anterior dará lugar a la aplicación de medidas educativas correctoras. Estas medidas habrán de tener contenido y función esencialmente educativos y no podrán implicar, directa o indirectamente, castigos corporales, privación de la alimentación, privación del derecho de visita de los familiares, privación del derecho a la educación obligatoria y de asistencia al centro escolar, ni atentar contra la dignidad de las personas menores.

2. En la determinación de la medida correctora se tendrán en cuenta los criterios siguientes:

- a) La edad y características de la o el menor.
- b) El proyecto educativo individual.
- c) El grado de intencionalidad o negligencia.
- d) La reiteración de la conducta.
- e) La perturbación del funcionamiento del centro.
- f) Los perjuicios causados a las demás personas residentes, al personal o a los bienes o instalaciones del centro.

g) La petición de excusas a la persona ofendida, la restitución de los bienes o la subsanación de los daños.

*Artículo 103. Régimen de aplicación a las menores y los menores infractores.*

Los derechos, obligaciones, faltas, sanciones y procedimiento disciplinario aplicable a las menores y los menores sometidos a la Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, de responsabilidad penal de los menores, durante su estancia en un centro serán los establecidos en la presente y sus normas de desarrollo.

### TÍTULO III

#### De las infracciones y sanciones administrativas

##### CAPÍTULO I

##### Disposiciones generales

*Artículo 104. Régimen de infracciones y sujetos responsables.*

1. Se consideran infracciones administrativas a la presente ley las acciones u omisiones tipificadas y sancionadas en la forma prevista en este título.

2. Serán sujetos responsables de las infracciones las personas físicas o jurídicas que incurran en las acciones u omisiones tipificadas como tales en la presente ley.

*Artículo 105. Prescripción de infracciones y sanciones.*

1. Las infracciones previstas en la presente ley prescribirán al cabo de un año, las leves; a los tres años, las graves, y a los cuatro años, las muy graves. El plazo de prescripción de las infracciones comenzará a contarse desde el día en que la infracción se hubiera cometido.

2. Las sanciones prescribirán transcurridos uno, cuatro o cinco años desde el día siguiente a aquel en que adquiriera firmeza la resolución por la que se impone la sanción, según se califiquen como leves, graves o muy graves.

##### CAPÍTULO II

##### Infracciones

*Artículo 106. Clasificación de las infracciones.*

Las infracciones se califican de leves, graves y muy graves en función de la naturaleza de la contravención, de su trascendencia y repercusión, especialmente en la esfera de la familia, la infancia y la adolescencia, y, en su caso, de la reincidencia en las mismas conductas punibles.

**Artículo 107. *Infracciones leves.***

Constituyen infracciones leves:

a) Todos aquellos actos u omisiones que afecten a la esfera de los derechos de la familia, la infancia y la adolescencia, cuando no se deriven de ellos perjuicios graves para los mismos.

b) Las irregularidades de carácter formal por parte de las instituciones o entidades de atención a la familia, la infancia y la adolescencia en el cumplimiento de la normativa vigente en esta materia.

c) La no comunicación a la administración competente, en el plazo máximo de tres meses, de cualquier variación que se produzca en los datos aportados a esta y que hayan de ser tenidos en cuenta para la aplicación de las medidas y beneficios regulados en la presente ley.

**Artículo 108. *Infracciones graves.***

Constituyen infracciones graves:

a) No poner en conocimiento de las autoridades u organismos competentes las posibles situaciones de grave abandono o desamparo en que puedan encontrarse las personas menores por parte de aquellas personas que por su cargo, profesión o función deban tener especial conocimiento de las mismas.

b) Incumplir las resoluciones administrativas que se dicten en materia de atención y protección a las personas incluidas en el ámbito de aplicación de la presente ley.

c) Limitar los derechos de las personas menores más allá de lo acordado por decisión judicial.

d) Excederse en las medidas correctoras a las personas menores o en la limitación de sus derechos más allá de lo establecido en las normas que regulen el funcionamiento interno de los centros e instituciones en los cuales se encuentren aquellos.

e) Incumplir las entidades prestadoras de servicios sociales en el ámbito de la familia, la infancia y la adolescencia la normativa específica reguladora de su creación y funcionamiento o las condiciones en las cuales fueron autorizadas.

f) Intervenir en funciones de mediación para el acogimiento o adopción de menores de edad sin haber obtenido previamente la oportuna habilitación o encomienda administrativa para ello.

g) Incumplir las entidades colaboradoras de adopción internacional los deberes que la normativa vigente les impone o los acuerdos convenidos con las personas solicitantes de adopción.

h) Incumplir los adoptantes de una o un menor extranjero la obligación de comunicar a la entidad pública la llegada de esta o este a España, así como eludir reiteradamente el someterse a las actuaciones de seguimiento que exija la normativa del país de procedencia de la persona adoptada o negarse a realizarlas en la forma y mediante los mecanismos establecidos al efecto.

i) Utilizar por parte de los medios de comunicación la identidad o imagen de los niños, niñas y adolescentes cuando ello suponga una intromisión ilegítima en su intimidad, honor o reputación, o sea contrario a sus intereses, aun cuando medie su consentimiento o el de las personas que ejerzan su representación legal.

j) Vender, alquilar, exponer, difundir u ofrecer a menores de edad las publicaciones, vídeos, videojuegos o cualquier otro material audiovisual que incite a la violencia, actividades delictivas o cualquier forma de discriminación, o cuyo contenido sea pornográfico, resulte perjudicial para el desarrollo de su personalidad o contrario a los derechos y libertades reconocidos en las leyes vigentes. La responsabilidad de dichas acciones corresponderá a las personas titulares de los establecimientos y, en su caso, a las personas infractoras.

k) No disponer los establecimientos o centros en donde se permita a los niños, niñas y adolescentes el acceso a la red Internet de los sistemas de control y restricción de contenidos.

l) No procurar o impedir la asistencia de una persona menor de edad en periodo de escolarización obligatoria a un centro escolar y sin causa que lo justifique, cuando sea imputable a los padres, madres, tutores, tutoras, guardadores o guardadoras.

m) Las acciones u omisiones previstas en el artículo anterior, siempre que el incumplimiento o los perjuicios fueran graves.

n) La reincidencia en las infracciones leves.

Artículo 109. *Infracciones muy graves.*

Constituyen infracciones muy graves:

a) Las recogidas en el artículo anterior, si de las mismas se deduce daño a los derechos de los niños, niñas y adolescentes de imposible o muy difícil subsanación.



b) La reincidencia en las infracciones graves.

Artículo 110. *La reincidencia.*

Se estimará que se produce reincidencia cuando el responsable de la infracción haya sido sancionado mediante resolución firme por esa misma infracción o por otra de gravedad igual o mayor, o por dos o más infracciones de gravedad inferior, durante los dos últimos años.

### CAPÍTULO III

#### **Sanciones**

Artículo 111. *Clasificación y graduación de las sanciones.*

1. Las infracciones establecidas en los artículos anteriores serán sancionadas de la forma siguiente:

a) Infracciones leves: amonestación por escrito o multa de hasta 3.000 euros, con la siguiente graduación:

- Mínimo: de 100 euros hasta 1.000 euros.
- Medio: de 1.001 euros a 2.000 euros.
- Máximo: de 2.001 euros a 3.000 euros.

b) Infracciones graves: multa desde 3.001 euros hasta 15.000 euros, con la siguiente graduación:

- Mínimo: de 3.001 euros a 7.000 euros.
- Medio: de 7.001 euros a 11.000 euros.
- Máximo: de 11.001 euros a 15.000 euros.

c) Infracciones muy graves: multa desde 15.001 euros hasta 60.000 euros, con la siguiente graduación:

- Mínimo: de 15.001 euros a 30.000 euros.
- Medio: de 30.001 euros a 45.000 euros.
- Máximo: de 45.001 euros a 60.000 euros.

2. En cualquier caso, las sanciones graves y muy graves podrán llevar como accesorias las siguientes:

a) Cese del servicio o programa o cierre total o parcial del centro hasta un año, las graves, y por tiempo superior a un año o definitivo, las muy graves.

b) Prohibición de financiación pública por un tiempo de hasta cinco años.

c) Inhabilitación para el desarrollo de funciones y actividades similares a las que dieron lugar a la comisión de la infracción o para el ejercicio de cargos de carácter análogo al ocupado durante aquella, hasta un plazo de cinco años.

d) Difusión pública de la sanción impuesta en las condiciones fijadas por la autoridad sancionadora, cuando la persona responsable de la infracción sea algún medio de comunicación social.

3. Si a consecuencia de la comisión de alguna infracción la persona infractora hubiera recibido cuantías económicas de la administración competente u obtenido un lucro económico de cualquier entidad, persona o particular, la sanción conllevará la devolución de dichas cuantías.

#### Artículo 112. *Criterios de graduación.*

Para la graduación de las sanciones previstas en la presente ley se tendrán en cuenta las circunstancias siguientes:

a) Los perjuicios físicos, morales y materiales ocasionados, así como su permanencia o transitoriedad.

b) La gravedad del riesgo o peligro generado.

c) El número de personas afectadas por la infracción.

d) La trascendencia social de los hechos.

e) El grado de intencionalidad o culpabilidad de la persona responsable.

f) La existencia de fraude o connivencia para la comisión de la infracción.

g) El beneficio económico obtenido.

- h) El incumplimiento de advertencias previas formuladas por las autoridades competentes.
- i) La reincidencia.
- j) La acreditación de la enmienda de los hechos que motivaron la iniciación del procedimiento sancionador con carácter previo a que se dicte la oportuna resolución.

#### CAPÍTULO IV

##### Procedimiento sancionador

###### Artículo 113. *Principios generales.*

1. Las infracciones administrativas no podrán ser objeto de sanción sin la previa instrucción del oportuno expediente, que se tramitará en todo caso de acuerdo con las normas generales que regulan el procedimiento sancionador, sin perjuicio de las responsabilidades de otro orden que pudieran concurrir.
2. En los supuestos en que las infracciones pudieran ser constitutivas de delito, la administración pasará el tanto de culpa al órgano judicial competente o al Ministerio Fiscal, absteniéndose de seguir el procedimiento sancionador mientras la autoridad judicial no dicte sentencia firme o resolución que ponga fin al procedimiento.
3. Si se estimase la existencia de delito, la administración continuará el expediente sancionador en base a los hechos que los tribunales hayan considerado probados.
4. En todo caso, se cumplirán de modo inmediato las medidas administrativas adoptadas para salvaguardar la integridad física y moral de la o el menor.
5. Cuando un mismo hecho pueda ser tipificado como infracción conforme a esta y otras leyes, le será aplicada la sanción más grave.

###### Artículo 114. *Del procedimiento sancionador.*

El procedimiento sancionador de las infracciones tipificadas en la presente ley se ajustará a lo previsto en el título IX de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de régimen jurídico de las administraciones públicas y del procedimiento administrativo común, y a lo establecido en el Real decreto 1398/1993, de 4 de agosto, por el que se aprueba el Reglamento del procedimiento para el ejercicio de la potestad sancionadora, sin perjuicio de la potestad reglamentaria de la Comunidad Autónoma de Galicia.

*Artículo 115. Medidas de carácter provisional.*

El órgano competente para iniciar o resolver el procedimiento podrá adoptar las medidas provisionales necesarias para asegurar la eficacia de la resolución final que pueda recaer, con arreglo a lo previsto en los artículos 72 y 136 de la Ley 30/1992, de régimen jurídico de las administraciones públicas y del procedimiento administrativo común.

Las medidas provisionales podrán consistir en:

- a) El cierre o suspensión temporal, total o parcial, del centro o establecimiento y de actividades, servicios o programas.
- b) La suspensión de la emisión o utilización por parte de los medios de comunicación de la identidad o imagen del niño, niña o adolescente.
- c) La suspensión del cobro de subvenciones, ayudas o beneficios por parte de las entidades o establecimientos.
- d) La suspensión de concesiones, nuevas autorizaciones y permisos de actividad para la puesta en marcha de centros, actividades, servicios o programas de servicios sociales.

*Artículo 116. Resolución e imposición de sanciones.*

1. Los órganos competentes para la imposición de las sanciones a que se refiere la presente ley serán:

- a) La persona titular de la jefatura territorial de la consejería competente en materia de familia, infancia y adolescencia, en el supuesto de sanciones por comisión de infracciones leves.
- b) La persona titular del centro directivo de la Administración autonómica competente en materia de familia, infancia y adolescencia, en el supuesto de sanciones por comisión de infracciones graves.
- c) La persona titular de la consejería competente en materia de familia, infancia y adolescencia, en el supuesto de sanciones por comisión de infracciones muy graves.
- d) El Consejo de la Xunta cuando las sanciones conlleven el cierre, temporal o definitivo, del establecimiento, así como la inhabilitación para el desarrollo de funciones o actividades similares.

2. En caso de que en un mismo supuesto concurren sanciones de diferente naturaleza, la imposición de todas ellas corresponderá a la autoridad que imponga las de mayor gravedad.

Artículo 117. *Recursos.*

Contra las resoluciones recaídas en los procedimientos sancionadores podrán interponerse los recursos administrativos y jurisdiccionales que legalmente procedan.

Disposición adicional primera. *Órganos asesores y de participación.*

La financiación del Consejo Gallego de la Familia y del Observatorio Gallego de la Familia y de la Infancia se realizará a través de las consignaciones correspondientes al departamento de la Administración autonómica competente en materia de familia e infancia en los presupuestos generales de la Xunta de Galicia. La constitución y puesta en funcionamiento de estos órganos no generará aumento de los créditos presupuestarios asignados al mencionado departamento.

Disposición adicional segunda. *Prioridad presupuestaria.*

La Xunta de Galicia tendrá en cuenta en sus presupuestos de forma prioritaria las actividades de atención, formación, promoción, reinserción, protección, integración y ocio de los niños, niñas y adolescentes de Galicia. Asimismo, deberá procurar que los entes de la Administración local asuman dicha prioridad.

Disposición adicional tercera. *Modificación de la Ley 2/2006, de 14 de junio, de derecho civil de Galicia.*

Se modifican los artículos 6, 25 y 26 de la Ley 2/2006, de 14 de junio, de derecho civil de Galicia, los cuales quedan redactados como sigue:

## «Artículo 6.

A los efectos de decidir la medida de protección adecuada para las personas menores de edad de acuerdo con el principio de proporcionalidad de la intervención pública protectora, serán principios rectores los siguientes:

- 1.º) El principio de supremacía del interés de la o el menor.
- 2.º) El principio del mantenimiento de la o el menor en el núcleo o medio familiar o entorno de origen, salvo que no sea conveniente para su interés.
- 3.º) El principio de la consecución de la integración sociofamiliar de los niños, niñas y adolescentes, garantizando, siempre que sea posible, la permanencia en su ambiente familiar y entorno comunitario.

4.º) El principio de la más pronta definición de la situación de la o el menor.».

«Artículo 25.

1. El acogimiento cesará:

a) Por decisión judicial.

b) Por decisión de la entidad pública que tenga la tutela o guarda de la persona menor, por los motivos siguientes:

1.º) En caso de acogimiento familiar, por decisión de las personas que la tienen acogida, previa comunicación de estas a la entidad pública.

2.º) En caso de guarda rogada, a petición del tutor o tutora o del padre o madre que tenga la patria potestad y reclame su compañía.

3.º) En cualquier caso que se considere necesario para la salvaguarda del interés de la o el menor.

2. Será precisa resolución judicial de cese cuando el acogimiento haya sido acordado por el juez o jueza.».

«Artículo 26.

1. Se considera situación de riesgo la que se produce de hecho cuando la persona menor de edad, sin estar privada en su ámbito familiar de la necesaria asistencia moral o material, se ve afectada por cualquier circunstancia que perjudique su desarrollo personal, familiar, social o educativo y que permita razonablemente temer que en el futuro pueda estar incurso en una situación de desamparo, inadaptación o de exclusión social.

2. En tales casos, la actuación de los poderes públicos se orientará a la prevención del desamparo y a la reparación de la situación de riesgo que pudiera afectar a la persona menor.».

Disposición adicional cuarta. *Acreditación de la condición de familia de especial consideración.*

La expedición de los documentos acreditativos de la condición de familia de especial consideración establecida en los artículos 10 a 17 de la presente ley se efectuará previa solicitud de la persona interesada y de acuerdo con el procedimiento que reglamentariamente se determine.



Disposición transitoria única. *Vigencia transitoria.*

En tanto no se desarrollen reglamentariamente la composición y funciones del Observatorio Gallego de la Familia y de la Infancia previsto en el artículo 4.1.b), se mantendrá el funcionamiento del Observatorio Gallego de la Familia regulado en los artículos 16 a 23 del Decreto 42/2000, de 7 de enero, por el que se refunde la normativa reguladora vigente en materia de familia, infancia y adolescencia, y del Observatorio Gallego de la Infancia, creado por Decreto 184/2008, de 4 de julio.

Disposición derogatoria única. *Derogación normativa.*

Quedan derogadas las normas de igual e inferior rango que se opongan a lo establecido en la presente ley, y en concreto:

- a) La Ley 3/1997, de 9 de junio, gallega de la familia, la infancia y la adolescencia.
- b) El capítulo V del título I de la Ley 7/2004, de 16 de julio, gallega para la igualdad de mujeres y hombres.
- c) El título III del Decreto 42/2000, de 7 de enero, por el que se refunde la normativa reguladora vigente en materia de familia, infancia y adolescencia.

Disposición final primera. *Actualización de sanciones.*

Las cuantías económicas de las sanciones previstas en la presente ley habrán de actualizarse a través de la correspondiente norma reglamentaria conforme al índice de precios al consumo o sistema que lo sustituya.

Disposición final segunda. *Desarrollo reglamentario.*

Se faculta a la Xunta de Galicia para dictar cuantas disposiciones fueran necesarias para el desarrollo reglamentario de la presente ley.

Disposición final tercera. *Entrada en vigor.*

La presente ley entrará en vigor a los dos meses de su publicación en el *Diario Oficial de Galicia*.

Santiago de Compostela, treinta de junio de dos mil once.

Alberto Núñez Feijóo  
Presidente

## **I. DISPOSICIONES GENERALES**

### **COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA**

**13121** *Ley 4/2011, de 30 de junio, de convivencia y participación de la comunidad educativa.*

#### **EXPOSICIÓN DE MOTIVOS**

##### **I**

La convivencia en los centros docentes constituye en todas las sociedades desarrolladas un motivo de preocupación creciente, que no se circunscribe únicamente a los problemas que conlleva el mantenimiento de la disciplina en las aulas, sino también a las relaciones entre el propio alumnado, lo que ha llevado a tomar conciencia de la gravedad que revisten fenómenos como el acoso escolar. Galicia no es ajena a esta realidad, y el hecho de que, con carácter general, la situación de la convivencia en los centros docentes no alcance un nivel de deterioro grave no debería eximir a los poderes públicos de adoptar las medidas necesarias para propiciar un ambiente educativo que haga posible el pleno cumplimiento de los fines de la educación. La preocupación por los fenómenos de mala convivencia y acoso escolar en los últimos tiempos comienza a ser, tristemente, una noticia cotidiana. Del mismo modo, existe una demanda latente por parte de los profesionales de la educación de reconocimiento de su labor y de dotación de herramientas que permitan atajar de una manera inmediata y eficaz las eventuales conductas que atenten contra el normal desarrollo de la actividad docente.

Consciente de todo ello, la Comunidad Autónoma pretende a través de la presente ley crear y reforzar los instrumentos jurídicos que permitan conseguir y mantener un clima de convivencia de calidad y que, simultáneamente, dignifiquen la profesión docente. En este sentido, la Comunidad Autónoma gallega tiene atribuida en el artículo 31 del Estatuto de autonomía competencia plena sobre la regulación y administración de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y en las leyes orgánicas que, con arreglo al apartado 1 del artículo 81 de la misma, lo desarrollen, de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 de la Constitución y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía, por lo cual le corresponde la responsabilidad, en el marco de la legislación estatal citada, de regular la convivencia en los centros docentes y entre todos los miembros de la comunidad educativa.

La presente ley parte de la convicción de que sin un ambiente de convivencia en los centros educativos basado en el respeto mutuo no es posible dar cumplimiento a los fines de la educación ni permitir el aprovechamiento óptimo de los recursos educativos que la sociedad pone a disposición del alumnado y, por tanto, de las familias. Para conseguir este objetivo es necesaria la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa –madres y padres, profesorado, personal de administración y de servicios y alumnado–, así como de la propia Administración educativa. La ley incide muy especialmente en la corresponsabilidad de las madres y padres o tutoras o tutores en dicha tarea, y por ello vincula la regulación de la convivencia en los centros docentes al establecimiento de cauces para la participación directa de los mismos en la enseñanza y en el propio proceso educativo. Asimismo, pretende recoger las legítimas aspiraciones del profesorado de ver reconocida debidamente su función por la sociedad y los poderes públicos, disponer de las facultades necesarias para el mantenimiento de la disciplina escolar y recibir la protección jurídica necesaria para el ejercicio de sus funciones.

## II

La ley consta de un primer título en el que se define su objeto, ámbito de aplicación y principios informadores. De acuerdo con lo que se acaba de decir, el objeto de la presente ley vincula la regulación de las normas básicas de convivencia en los centros docentes con la participación directa de las familias en el proceso educativo. Su ámbito de aplicación se extiende a todos los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia. En cuanto a los principios informadores, se diferencian los relativos a las normas sobre convivencia en los centros docentes de los relativos a las normas sobre participación directa de las familias en el proceso educativo.

El primer grupo de principios parte del objetivo fundamental de garantizar un ambiente educativo de respeto mutuo que haga posible el cumplimiento de los fines de la educación, incluyendo de forma expresa la prevención y el tratamiento de las situaciones de acoso escolar mediante medidas eficaces, el reconocimiento al profesorado y a los miembros de los equipos directivos de los centros docentes de las facultades precisas para prevenir y corregir las conductas contrarias a la convivencia, así como de la protección jurídica adecuada a sus funciones, y la corresponsabilidad de las madres y padres o tutoras o tutores en el mantenimiento de la convivencia en los centros docentes, que se concibe como uno de los principales deberes que a los mismos les corresponden en relación con la educación de sus hijos o hijas o pupilos o pupilas.

El segundo grupo de principios se asienta en la participación de todos los sectores afectados en la programación general de la enseñanza por los poderes públicos que garantiza el apartado 5 del artículo 27 de la Constitución española, y que ofrece una base constitucional sólida y jurídicamente incontestable a la regulación por la ley de procedimientos de consulta y participación directa de las familias en la enseñanza. Estos procedimientos en ningún caso sustituyen los cauces institucionalizados de participación en la misma y en el funcionamiento y gobierno de los centros docentes contemplados en la legislación educativa vigente, sino que abren nuevas vías de participación directa a la comunidad educativa y, en especial, a las madres y padres, como primeros responsables de la educación de sus hijos o hijas, en las decisiones de la Administración educativa, respetando la autonomía de los centros para desarrollar la programación general de la enseñanza y la libertad docente y pedagógica del profesorado. A ello se suma el objetivo de mejorar la comunicación entre el profesorado y las madres y padres, a fin de facilitar a los mismos el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes que les corresponden en relación con la educación de sus hijos o hijas.

## III

El título segundo de la ley se ocupa de definir los derechos y deberes que, en relación con el objeto de la misma, corresponden a los distintos miembros de la comunidad educativa: madres y padres o tutoras o tutores, alumnado, profesorado y personal de administración y de servicios. Es preciso aclarar que en ningún caso se ha pretendido formular una enunciación completa de los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad educativa, sino solo destacar y, en su caso, desarrollar aquellos derechos y deberes que mayor relación guardan con el objeto de la propia ley. Asimismo, en caso de las madres y padres o tutoras o tutores, se añadieron los derechos específicamente relacionados con la finalidad de la ley de posibilitar el establecimiento de cauces de participación directa en el proceso educativo.

Mención aparte merece el elenco de derechos y deberes del profesorado, en el cual se plasma la intención de la ley de satisfacer las demandas de este sector en lo que se refiere a recuperar consideración social, disfrutar de una protección jurídica integral en el ejercicio de sus funciones y disponer de las facultades precisas para el mantenimiento de la disciplina escolar. Como contrapartida, y fruto de la convicción de que en una comunidad como la educativa los derechos implican también responsabilidades, se contemplan los deberes correspondientes, que extienden al profesorado las exigencias

de respeto mutuo en un marco de convivencia y le imponen un ejercicio responsable de las facultades que se le atribuyen, así como disponibilidad, en los términos que la normativa de aplicación establezca, para la atención a las madres y padres o a las tutoras o tutores del alumnado.

#### IV

La parte más extensa de la ley es su título tercero, estructurado en tres capítulos, que establece las normas básicas de convivencia en los centros docentes. En un primer capítulo de este título se establecen las disposiciones generales en la materia, que incluyen, en primer lugar, la delimitación del contenido del plan de convivencia y de las normas de convivencia con los que, según la vigente legislación general educativa, han de contar todos los centros docentes. En particular, en el artículo dedicado a este tema se aborda la cuestión, que ha dado lugar a importantes polémicas educativas, de la regulación de la vestimenta del alumnado, que se deja a la autonomía de cada centro en función de la situación socioeducativa del mismo, pero con la fijación de unos principios que deben servir de orientación y límite a la hora de establecer esa regulación.

En este capítulo se contempla también el reconocimiento al profesorado de la condición de autoridad pública, que produce dos efectos legales: la extensión al mismo de la protección del ordenamiento jurídico que corresponde a tal condición y la atribución de valor probatorio a los hechos que el profesorado constata en el ejercicio de sus funciones de corrección disciplinaria y que se formalicen por escrito en documento que cuente con los requisitos establecidos reglamentariamente. Asimismo, se atribuye al profesorado la facultad de requerir al alumnado, dentro del recinto escolar y también durante la realización de actividades complementarias y extraescolares, la entrega de cualquier objeto, sustancia o producto que porte y que esté expresamente prohibido por las normas del centro, resulte peligroso para su salud o integridad personal o la de los demás miembros de la comunidad educativa o pueda perturbar el normal desarrollo de las actividades docentes, complementarias o extraescolares. De esta forma, se dota al profesorado de un régimen jurídico que refuerza su protección legal y le proporciona las facultades necesarias para el mantenimiento de la disciplina escolar.

Conscientes de la extensión de parte de las conductas reprobables fuera de las aulas, la ley contempla la previsión de que pueden ser objeto de corrección disciplinaria no solo las conductas contrarias a la convivencia realizadas por el alumnado dentro del recinto escolar, sino también las llevadas a cabo durante la realización de actividades complementarias y extraescolares, incluida la prestación de los servicios de comedor y transporte escolar, así como las que se producen fuera del recinto escolar en otras situaciones, siempre que estuviesen motivadas o directamente relacionadas con la vida escolar y afectasen a los compañeros o compañeras o a otros miembros de la comunidad educativa, e incluso se preocupa por extender el ámbito de aplicación a aquellas conductas realizadas en un entorno tecnológico que trasciende al espacio físico. Ello permite dar respuesta a preocupantes fenómenos como el acoso escolar, que no se desarrollan única ni fundamentalmente dentro de los centros docentes, aun siendo clara su vinculación con la convivencia escolar.

Se incorpora al texto legal la obligación del alumnado de reparar los daños materiales o morales causados con las conductas contrarias a la convivencia, obligación que ha de entenderse como medida educativa en el marco del proceso de formación integral del alumnado, por lo que deja a salvo el régimen de responsabilidad civil que pudiera derivarse de tales conductas.

#### V

Ya en el capítulo segundo de este título tercero se aborda la tipificación de las conductas contrarias a la convivencia y de las medidas correctoras de las mismas, así como la regulación del procedimiento para su aplicación.

En cuanto a las conductas contrarias a la convivencia, la ley procura precisar y modernizar la tipificación de las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia,

añadiéndose al elenco actualmente aplicable la difusión por cualquier medio de imágenes o informaciones que atenten contra el derecho al honor, la intimidad personal y familiar y la propia imagen de los demás miembros de la comunidad educativa, las actuaciones que constituyan acoso escolar y portar cualquier objeto gravemente peligroso para la salud o integridad personal del alumnado o de los demás miembros de la comunidad educativa. Por lo que se refiere a las conductas leves contrarias a la convivencia, la propia ley delimita algunas de ellas que se aplicarán de manera uniforme en todos los centros docentes, sin perjuicio del margen que los mismos mantienen para la tipificación de otros supuestos a través de sus propias normas de convivencia.

Las medidas correctoras de las conductas contrarias a la convivencia apenas se modifican con respecto al elenco actual, ya que la experiencia de su aplicación práctica demuestra que esa configuración es esencialmente acertada y operativa. No obstante, la ley incluye tres novedades en este terreno. La primera es la previsión, como complemento de dichas medidas, de la elaboración y desarrollo por el departamento de orientación de cada centro docente de programas de habilidades sociales dirigidos al alumnado que incurriese reiteradamente en conductas disruptivas, con la finalidad de mejorar su integración en el centro docente, y también a aquel alumnado que, como consecuencia de la imposición de las medidas correctoras previstas, se viese temporalmente privado de su derecho de asistencia al centro. La segunda consiste en establecer criterios específicos de graduación de las medidas, que incluyen el reconocimiento espontáneo del carácter incorrecto de la conducta y, en su caso, el cumplimiento igualmente espontáneo de la obligación de reparar los daños producidos, la existencia de intencionalidad o reiteración, la difusión por cualquier medio de la conducta, la naturaleza de los perjuicios causados y el carácter especialmente vulnerable de la víctima de la conducta, si la misma se tratase de un alumno o alumna, en razón de su edad, de reciente incorporación al centro o cualquier otra circunstancia. Por último, se fijan plazos de prescripción claros que superan la regla actual de que las medidas correctoras prescriben a la finalización del curso escolar.

Es en el procedimiento de aplicación de las medidas correctoras donde más profunda es la reforma que la presente ley lleva a cabo. En la misma se combina el principio de que estas medidas tienen un carácter educativo que se frustra si no existe inmediatez entre su aplicación y la conducta que se pretende corregir con el imprescindible respeto de los derechos y garantías de defensa del alumnado. Así, se contempla, por una parte, el procedimiento aplicable en caso de las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, que es un procedimiento disciplinario con todas las garantías, aunque caracterizado por la brevedad de los plazos y la agilidad de su tramitación, el cual se acompaña de un sistema especial de reclamación en vía administrativa que sustituye los recursos administrativos ordinarios; por otra parte, se regula la imposición de las medidas correctoras de las conductas leves contrarias a la convivencia, donde las formalidades se reducen considerablemente, aunque se mantiene en todo caso la garantía que supone la audiencia previa al alumnado. Por último, de acuerdo con la idea inspiradora de la presente ley de que las madres y padres o las tutoras o tutores son corresponsables del mantenimiento de la convivencia escolar, se impone la obligatoriedad para los mismos de la participación en los procedimientos de corrección disciplinaria cuando legalmente se les convoca.

## VI

El capítulo III del título III de la ley contiene una novedad de gran calado: por primera vez se aborda en el plano legislativo el tratamiento de las situaciones de acoso escolar. Ello incluye, para empezar, la definición de estas situaciones, que se lleva a cabo de acuerdo con los criterios generalmente admitidos por la comunidad pedagógica e incluye la problemática derivada del mal o inadecuado uso de las nuevas tecnologías, a las que la presente ley quiere prestar una especial atención. En segundo lugar, se consagran los principios de protección integral de las víctimas y de primacía del interés de las mismas en el tratamiento del acoso escolar, dirigidos específicamente a superar la práctica según



la cual la única solución que admiten estas situaciones es el traslado de centro docente de la víctima, mientras los acosadores ven triunfar, en cierto modo, su actitud antisocial y contraria a la convivencia.

Finalmente, se dispone la incorporación a los planes de convivencia de los centros docentes de protocolos para la prevención, detección y tratamiento de las situaciones de acoso escolar, que contemplarán la realización de campañas de sensibilización de todos los miembros de la comunidad educativa contra el acoso escolar, el establecimiento de cauces específicos que faciliten la exteriorización de estas situaciones por las víctimas y la determinación de las medidas que deben adoptarse en caso de detección de una situación de acoso escolar para poner fin a la misma. Entre esas medidas estará necesariamente la designación por la persona titular de la dirección del centro o titular del centro concertado de una persona responsable de la atención a la víctima de entre el personal del propio centro docente, para garantizar el derecho de la misma a la protección integral que la presente ley le reconoce, sin perjuicio de la intervención de una mediación más profesional en caso de que la situación presentase una gravedad especial.

## VII

El cuarto y último título de la ley aborda la regulación de la participación directa de las familias en la enseñanza y en el proceso educativo; de esta forma se desarrolla mediante un instrumento específico el mandato establecido en el artículo 118 de la Ley orgánica de educación para hacer efectiva la colaboración entre la familia y la escuela. La ley incorpora de este modo una nueva fórmula de participación que resulta respetuosa con las previsiones, contenidas en la legislación con rango de ley orgánica emanada del legislador estatal, relativas a la participación indirecta de la comunidad educativa a través de representantes de los distintos colectivos en los consejos escolares de centros. Del mismo modo el presente texto es compatible y respetuoso con la participación indirecta que establece la Ley 3/1986, de 18 de diciembre, de consejos escolares de Galicia, que se institucionaliza mediante órganos colegiados en los que participan los representantes de las familias y de los restantes estamentos de la comunidad educativa, Consejo Escolar de Galicia y consejos escolares de centros. Como ya se adelantó al citar los principios y fines inspiradores de la presente ley, en este título se habilita expresamente a la Administración educativa para que pueda establecer procedimientos de consulta y participación directa de las familias dirigidos a hacer efectiva su implicación en el proceso educativo, procedimientos cuyos resultados podrán tener carácter meramente orientativo o, cuando así se estime, un mayor grado de vinculación para la administración y los centros educativos, y que, en todo caso, contarán con las garantías para su correcta realización que resulten exigibles de acuerdo con la finalidad y el carácter de los mismos.

Conviene aclarar varios extremos en relación con estos procedimientos, para evitar cualquier interpretación equivocada de su significado y alcance. En primer lugar, su implantación es potestativa para la Administración educativa. En segundo lugar, su objeto son siempre aspectos concretos de la enseñanza, lo que deja a salvo la autonomía de los centros educativos para desarrollar esa programación general y, por supuesto, la libertad docente y pedagógica del profesorado. En tercer lugar, su naturaleza jurídica no puede equipararse a la de un referéndum ni a la de una simple encuesta de opinión, sino que es estrictamente administrativa y procedimental; se trata de un cauce de participación directa de los ciudadanos de acuerdo con los principios de una administración democrática y participativa.

La participación directa se concibe, por tanto, como un elemento de opinión y de guía que maximiza el acierto de las decisiones educativas que debe adoptar la administración, contando de este modo con un mayor consenso y configurándose como un elemento de valoración en la formación de la voluntad de la Administración educativa cuando existen varias alternativas posibles para la adopción de un acto administrativo o la génesis de una norma que innove el ordenamiento jurídico.

Este título intenta también mejorar la participación de las madres y padres o de las tutoras o tutores en el proceso educativo por otra vía, la de garantizar la disponibilidad



tanto del profesorado en general como de los miembros de los equipos directivos de los centros docentes para la atención a las madres y padres o a las tutoras o tutores del alumnado. Con ello no se pretende imponer nuevas obligaciones al profesorado, sino dar respuesta a la demanda social de mayor accesibilidad al mismo por parte de las madres y padres o de las tutoras o tutores, mediante una distribución del horario semanal individual que procure que las horas de atención a las madres y padres o a las tutoras o tutores de todo el profesorado, tuviera o no la condición de tutor o miembro de los equipos directivos, sean razonablemente compatibles con las obligaciones laborales y familiares de los primeros.

## VIII

Como disposiciones adicionales se incluyen algunas medidas complementarias del resto de las previsiones de la presente ley. La primera, recogiendo de nuevo demandas del profesorado, contiene un mandato a la Administración educativa para que promueva las medidas oportunas para garantizar la adecuada protección y asistencia jurídica del profesorado de los centros docentes públicos, sin perjuicio del derecho del que ya disfrutaban a la representación y defensa en juicio en los términos establecidos en la normativa reguladora de la Asesoría Jurídica de la Xunta de Galicia. La segunda trata de fomentar la utilización generalizada en los centros docentes de medios electrónicos de comunicación con las madres y padres o con las tutoras o tutores del alumnado, en el entendimiento de que ello contribuirá a agilizar la comunicación entre ambas partes y, por consiguiente, mejorar la participación de las madres y padres o de las tutoras o tutores en el proceso educativo de sus hijos o hijas. Por último, la tercera disposición adicional contempla la adecuación del régimen de los miembros de los equipos directivos de los centros docentes a las funciones, tareas y responsabilidades que se derivan de la aplicación de la presente ley, y acciones formativas específicas para el profesorado, dirigidas a prepararlo para el ejercicio de las facultades y el cumplimiento de los deberes que, en relación con la convivencia escolar, le corresponden de acuerdo con el nuevo texto legal.

Por todo lo expuesto, el Parlamento de Galicia aprobó y yo, de conformidad con el artículo 13.2 del Estatuto de Galicia y con el artículo 24 de la Ley 1/1983, de 23 de febrero, reguladora de la Xunta y de su Presidencia, promulgo en nombre del Rey la Ley de convivencia y participación de la comunidad educativa.

## TÍTULO I

### Disposiciones generales

#### Artículo 1. *Objeto.*

La presente ley tiene por objeto regular las normas básicas de convivencia en los centros docentes comprendidos en su ámbito de aplicación y la participación directa de las familias así como del resto de la comunidad educativa en la enseñanza y en el proceso educativo, en ejercicio de las competencias sobre regulación y administración de la enseñanza atribuidas a la Comunidad Autónoma de Galicia en su Estatuto de autonomía y en desarrollo de la legislación básica estatal sobre la materia.

#### Artículo 2. *Ámbito de aplicación.*

Lo dispuesto en la presente ley es de aplicación en todos los centros docentes de niveles no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia.

*Artículo 3. Fines y principios informadores de las normas sobre convivencia en los centros docentes.*

Las normas sobre convivencia en los centros docentes establecidas en la presente ley se orientan a los siguientes fines, que informarán su interpretación y aplicación:

- a) La garantía de un ambiente educativo de respeto mutuo que haga posible el cumplimiento de los fines de la educación y que permita hacer efectivo el derecho y el deber de aprovechar de forma óptima los recursos que la sociedad pone a disposición del alumnado en el puesto escolar.
- b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas.
- c) La prevención y tratamiento de las situaciones de acoso escolar mediante medidas eficaces.
- d) El reconocimiento al profesorado, en especial a los miembros de los equipos directivos de los centros docentes, de las facultades precisas para prevenir y corregir las conductas contrarias a la convivencia, así como de la protección jurídica adecuada a sus funciones.
- e) La corresponsabilidad de las madres y padres o de las tutoras o tutores en el mantenimiento de la convivencia en los centros docentes, como uno de los principales deberes que les corresponden en relación con la educación de sus hijos o hijas o pupilos o pupilas.
- f) Promover la resolución pacífica de los conflictos y fomentar valores, actitudes y prácticas que permitan mejorar el grado de aceptación y cumplimiento de las normas, avanzar en el respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa y la mejora de la convivencia escolar.
- g) Avanzar en el respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa y en la mejora de la convivencia escolar.
- h) La promoción de la sensibilización de los distintos sectores que intervienen en la educación sobre la importancia de la convivencia como parte fundamental para el desarrollo personal y social del alumnado.

*Artículo 4. Fines y principios informadores de las normas sobre participación directa de las familias en la enseñanza y en el proceso educativo.*

Las normas sobre participación directa de las familias y, en su caso, de los restantes miembros de la comunidad educativa en la enseñanza y en el proceso educativo establecidas en la presente ley se orientan a los siguientes fines, que informarán su interpretación y aplicación:

- a) La participación de todos los sectores afectados en la programación general de la enseñanza por los poderes públicos que garantiza el apartado 5 del artículo 27 de la Constitución española y el artículo 118 de la Ley orgánica de educación.
- b) La regulación de procedimientos de consulta y participación directa de las familias, y, en su caso, de otros colectivos de la comunidad educativa, en la enseñanza, complementarios de los cauces institucionalizados de participación en la misma y en el funcionamiento y gobierno de los centros docentes previstos en la legislación educativa.
- c) La mejora de la comunicación entre el profesorado y las madres y padres o las tutoras o tutores para facilitar a los mismos el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes que les corresponden en relación con la educación de sus hijos o hijas o pupilos o pupilas.

## TÍTULO II

### **Derechos y deberes de convivencia y participación directa**

#### **Artículo 5. Disposición general.**

En el marco de lo establecido por la legislación básica de educación, los miembros de la comunidad educativa son titulares de los derechos y deberes de convivencia y participación que se regulan en este título.

#### **Artículo 6. Derechos y deberes de las madres y padres o de las tutoras o tutores.**

1. Las madres y padres o las tutoras o tutores, en relación con la educación de sus hijos o hijas o pupilos o pupilas, son titulares de los siguientes derechos de convivencia y participación, sin perjuicio de los establecidos en las leyes orgánicas de educación:

- a) A ser respetados y recibir un trato adecuado por el resto de la comunidad educativa.
- b) A estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socioeducativa de sus hijos o hijas o pupilos o pupilas, para lo cual se les facilitará el acceso al profesorado y a los miembros de los equipos directivos de los centros docentes.
- c) A recibir información sobre las normas que reglamentan la convivencia en los centros docentes.
- d) A ser oídos, en los términos previstos por la presente ley, en los procedimientos disciplinarios para la imposición de medidas correctoras de conductas contrarias a la convivencia de sus hijos o hijas o pupilos o pupilas.
- e) A participar en el proceso educativo a través de consultas y otros procedimientos de participación directa que establezca la Administración educativa.

2. Asimismo, como primeros responsables de la educación de sus hijos o hijas o pupilos o pupilas, tienen los siguientes deberes:

- a) Conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con el profesorado y con los centros docentes.
- b) Conocer las normas establecidas por los centros docentes, respetarlas y hacerlas respetar, así como respetar y hacer respetar la autoridad y las indicaciones u orientaciones educativas del profesorado en el ejercicio de sus competencias.
- c) Fomentar el respeto por los restantes componentes de la comunidad educativa.
- d) Colaborar con los centros docentes en la prevención y corrección de las conductas contrarias a las normas de convivencia de sus hijos o hijas o pupilos o pupilas.

#### **Artículo 7. Derechos y deberes del alumnado.**

1. Se reconocen al alumnado los siguientes derechos básicos de convivencia escolar, sin perjuicio de los establecidos en las leyes orgánicas de educación:

- a) A recibir una formación integral y coeducativa que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad en un ambiente educativo de convivencia, libertad y respeto mutuo.
- b) A que se respeten su identidad, integridad y dignidad personales.
- c) A la protección integral contra toda agresión física o moral, y en particular contra las situaciones de acoso escolar.
- d) A participar directamente en el proceso educativo cuando sea consultado por la Administración educativa, en los términos previstos en el título IV de la presente ley.
- e) A participar en la confección de las normas de convivencia y en la resolución pacífica de conflictos y, en general, a participar en la toma de decisiones del centro en materia de convivencia.

2. Son deberes básicos de convivencia del alumnado:

- a) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros o compañeras a la educación.
- b) Respetar la dignidad y las funciones y orientaciones del profesorado en el ejercicio de sus competencias, reconociéndolo como autoridad educativa del centro.
- c) Respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales, la igualdad de derechos entre mujeres y hombres y la dignidad, integridad e intimidad de los restantes miembros de la comunidad educativa.
- d) Respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro docente.
- e) Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones y materiales del centro.
- f) Intervenir, a través de los cauces reglamentarios, en todo aquello que afecte a la convivencia de sus respectivos centros docentes.
- g) Seguir las directrices del profesorado respecto a su educación y aprendizaje.
- h) Asistir a clase con puntualidad y con el material preciso.

#### Artículo 8. *Derechos y deberes del profesorado.*

1. Al profesorado, dentro del marco legal establecido y en el ámbito de la convivencia escolar, se le reconocen los siguientes derechos:

- a) A ser respetado, recibir un trato adecuado y ser valorado por el resto de la comunidad educativa y la sociedad en general en el ejercicio de sus funciones.
- b) A desarrollar su función docente en un ambiente educativo adecuado en el que se preserve en todo caso su integridad física y moral.
- c) A participar y recibir la colaboración necesaria para la mejora de la convivencia escolar y de la educación integral del alumnado.
- d) A que se le reconozcan las facultades precisas para mantener un adecuado ambiente de convivencia durante las clases y las actividades y servicios complementarios y extraescolares.
- e) A la protección jurídica adecuada a sus funciones docentes.
- f) A participar directamente en el proceso educativo cuando sea consultado por la Administración educativa, en los términos previstos en el título IV de la presente ley.
- g) A acceder a la formación necesaria en la atención a la diversidad y en la conflictividad escolar y recibir los estímulos más adecuados para promover la implicación del profesorado en actividades y experiencias pedagógicas de innovación educativa relacionadas con la convivencia y la mediación.

2. Son deberes del profesorado:

- a) Respetar y hacer respetar las normas de convivencia escolar y la identidad, integridad y dignidad personales de todos los miembros de la comunidad educativa.
- b) Adoptar las decisiones oportunas y necesarias para mantener un adecuado ambiente de convivencia durante las clases y las actividades y servicios complementarios y extraescolares, corrigiendo, cuando le corresponda la competencia, las conductas contrarias a la convivencia del alumnado o, en caso contrario, poniéndolas en conocimiento de los miembros del equipo directivo del centro.
- c) Colaborar activamente en la prevención, detección y erradicación de las conductas contrarias a la convivencia y, en particular, de las situaciones de acoso escolar.
- d) Informar a las madres y padres o a las tutoras o tutores sobre el progreso del aprendizaje e integración socioeducativa de sus hijos o hijas o pupilos o pupilas, cumpliendo las obligaciones de disponibilidad dentro del horario establecido en el centro para la atención a los mismos que le imponga la normativa de aplicación.
- e) Informar a los responsables del centro docente y, en su caso, a la Administración educativa de las alteraciones de la convivencia, guardando reserva y sigilo profesional sobre la información y circunstancias personales y familiares del alumnado.

**Artículo 9. Derechos y deberes del personal de administración y de servicios.**

1. Al personal de administración y de servicios de los centros docentes, dentro del marco legal establecido y en el ámbito de la convivencia escolar, se le reconocen los siguientes derechos:

- a) A ser respetado, recibir un trato adecuado y ser valorado por el resto de la comunidad educativa y la sociedad en general en el ejercicio de sus funciones.
- b) A desarrollar sus funciones en un ambiente adecuado en el que se preserve en todo caso su integridad física y moral.
- c) A participar, en el ejercicio de sus funciones, en la mejora de la convivencia escolar.
- d) A la protección jurídica adecuada a sus funciones.
- e) A participar directamente en el proceso educativo cuando sea consultado por la Administración educativa, en los términos previstos en el título IV de la presente ley.

2. Son deberes del personal de administración y de servicios:

- a) Respetar y colaborar, en el ejercicio de sus funciones, para hacer que se respeten las normas de convivencia escolar y la identidad, integridad y dignidad personales de todos los miembros de la comunidad educativa.
- b) Colaborar activamente en la prevención, detección y erradicación de las conductas contrarias a la convivencia y, en particular, de las situaciones de acoso escolar.
- c) Informar a los responsables del centro docente y, en su caso, a la Administración educativa de las alteraciones de la convivencia, guardando reserva y sigilo profesional sobre la información y circunstancias personales y familiares del alumnado.
- d) Guardar sigilo y confidencialidad respecto a las actuaciones relacionadas con el ámbito educativo de las que tuviera conocimiento.

**TÍTULO III****Normas básicas de convivencia en los centros docentes****CAPÍTULO I****Disposiciones generales****Artículo 10. Plan de convivencia y normas de convivencia.**

1. El proyecto educativo de cada centro docente incluirá un plan de convivencia que recoja y desarrolle los fines y principios establecidos en el artículo 3 de la presente ley y los regulados en las leyes orgánicas sobre la materia. Dicho plan integrará el principio de igualdad entre mujeres y hombres y establecerá, sobre la base de un diagnóstico previo, las necesidades, objetivos, directrices básicas de convivencia y actuaciones, incluyendo la mediación en la gestión de los conflictos, y contendrá actuaciones preventivas, reeducadoras y correctoras. El plan de convivencia será elaborado por una comisión de convivencia, o, cuando la misma no estuviese constituida, por el equipo directivo, y aprobado por el consejo escolar del centro.

2. Las normas de organización y funcionamiento de cada centro docente incluirán las normas de convivencia que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia. Estas normas serán públicas y los centros docentes facilitarán su conocimiento por parte de todos los miembros de la comunidad educativa.

3. En particular, las normas de convivencia de cada centro concretarán los derechos y deberes del alumnado y establecerán las conductas contrarias a la convivencia y las correcciones que correspondan a su incumplimiento, en el marco de lo dispuesto por este título y de las disposiciones reglamentarias que lo desarrollen.

4. Asimismo, las normas de convivencia podrán contemplar previsiones sobre la vestimenta o la manera de presentarse del alumnado, orientadas a garantizar que la



misma no atente contra su dignidad, no suponga una discriminación por razón de sexo o un riesgo para su salud e integridad personal y la de los demás miembros de la comunidad educativa o no impida o dificulte la normal participación del alumnado en las actividades docentes.

## Artículo 11. *Condición de autoridad pública del profesorado.*

1. En el ejercicio de las funciones directivas y organizativas, docentes y de corrección disciplinaria, el profesorado ostenta la condición de autoridad pública y disfruta de la protección reconocida a tal condición por el ordenamiento jurídico.

2. En el ejercicio de las funciones de corrección disciplinaria, los hechos constatados por el profesorado y que se formalicen por escrito en documento que cuente con los requisitos establecidos reglamentariamente tienen presunción de veracidad, sin perjuicio de las pruebas que en su defensa pudiera señalar o aportar el alumnado o sus representantes legales cuando fuese menor de edad.

3. El profesorado está facultado para requerir al alumnado, dentro del recinto escolar y también durante la realización de actividades complementarias y extraescolares, la entrega de cualquier objeto, sustancia o producto que porte y que esté expresamente prohibido por las normas del centro, resulte peligroso para su salud o integridad personal o la de los demás miembros de la comunidad educativa o pueda perturbar el normal desarrollo de las actividades docentes, complementarias o extraescolares.

El requerimiento previsto en este apartado obliga a la alumna o alumno requerido a la inmediata entrega del objeto, que será depositado por el profesorado en la dirección del centro con las debidas garantías, quedando a disposición de la madre o padre o de la tutora o tutor, si la alumna o alumno que lo porta fuese menor de edad, o de la propia alumna o alumno, si fuese mayor de 18 años, una vez terminada la jornada escolar o la actividad complementaria o extraescolar, todo ello sin perjuicio de las correcciones disciplinarias que pudieran corresponder.

## Artículo 12. *Incumplimiento de las normas de convivencia.*

1. Serán objeto de corrección disciplinaria las conductas contrarias a las normas de convivencia realizadas por el alumnado dentro del recinto escolar o durante el desarrollo de actividades complementarias y extraescolares, así como durante la prestación de los servicios de comedor y transporte escolar.

2. Asimismo, podrán corregirse disciplinariamente las conductas del alumnado que, aunque realizadas fuera del recinto escolar, estuviesen motivadas o directamente relacionadas con la vida escolar y afectasen a sus compañeros o compañeras o a otros miembros de la comunidad educativa y, en particular, las actuaciones que constituyan acoso escolar con arreglo a lo establecido por el artículo 28.

Las posibles conductas contrarias a las normas de convivencia realizadas mediante el uso de medios electrónicos, telemáticos o tecnológicos que tengan conexión con la actividad escolar se consideran incluidas en el ámbito de aplicación de la presente ley.

## Artículo 13. *Responsabilidad y reparación de daños.*

1. El alumnado está obligado a reparar los daños que causase, individual o colectivamente, de forma intencionada o por negligencia, a las instalaciones y materiales de los centros docentes, incluidos los equipos informáticos y el software, y a los bienes de otros miembros de la comunidad educativa, o a hacerse cargo del coste económico de su reparación. Asimismo, está obligado a restituir lo sustraído o, si no fuese posible, a indemnizar su valor. Las madres y padres o las tutoras o tutores serán responsables civiles en los términos previstos por la legislación vigente.

2. Cuando se incurriese en conductas tipificadas como agresión física o moral, habrá de repararse el daño moral causado mediante la presentación de excusas y el reconocimiento de la responsabilidad de los actos, bien en público o en privado, según



corresponda por la naturaleza de los hechos y de acuerdo con lo que, en su caso, determine la resolución que imponga la corrección de la conducta.

3. El régimen de responsabilidad y reparación de daños establecido en este artículo es compatible con las correcciones disciplinarias que, en su caso, correspondan.

## CAPÍTULO II

### Conductas contrarias a la convivencia y su corrección

#### Sección 1.<sup>a</sup> Conductas contrarias a la convivencia

##### Artículo 14. *Clases de conductas contrarias a la convivencia.*

1. Las conductas contrarias a la convivencia en los centros docentes se clasifican en conductas gravemente perjudiciales para la convivencia y conductas leves contrarias a la convivencia, de acuerdo con lo establecido en esta sección.

2. Cuando cualquier miembro de la comunidad educativa entendiese que los hechos pueden ser constitutivos de delito o falta, habrá de comunicarlo a la dirección del centro educativo para su remisión a la Administración educativa y al Ministerio Fiscal, sin perjuicio de tomar las medidas cautelares oportunas.

##### Artículo 15. *Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.*

Se consideran conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en los centros docentes:

a) Las agresiones físicas o psíquicas, las injurias y las ofensas graves, las amenazas y las coacciones contra los demás miembros de la comunidad educativa.

b) Los actos de discriminación grave contra miembros de la comunidad educativa por razón de nacimiento, raza, sexo, orientación sexual, capacidad económica, nivel social, convicciones políticas, morales o religiosas, discapacidades físicas, sensoriales o psíquicas, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

c) Los actos individuales o colectivos de desafío a la autoridad del profesorado y al personal de administración y de servicios que constituyan una indisciplina grave.

d) La grabación, manipulación y difusión por cualquier medio de imágenes o informaciones que atenten contra el derecho al honor, la dignidad de la persona, la intimidad personal y familiar y la propia imagen de los demás miembros de la comunidad educativa.

e) Las actuaciones que constituyan acoso escolar con arreglo a lo establecido por el artículo 28 de la presente ley.

f) La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación, alteración o sustracción de documentos académicos.

g) Los daños graves causados de forma intencionada o por negligencia grave a las instalaciones y materiales de los centros docentes, incluidos los equipos informáticos y el software, o a los bienes de otros miembros de la comunidad educativa o de terceros, así como su sustracción.

h) Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del centro, incluidas las de carácter complementario y extraescolar.

i) Las actuaciones gravemente perjudiciales para la salud e integridad personal de los miembros de la comunidad educativa del centro, o la incitación a las mismas.

j) Portar cualquier objeto, sustancia o producto gravemente peligroso para la salud o integridad personal de cualquier miembro de la comunidad educativa. En todo caso, se reputará indisciplina grave la resistencia o negativa a entregar los objetos a que se refiere el apartado tercero del artículo 11 de la presente ley cuando se le requiere a ello por el profesorado.

k) La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas leves contrarias a la convivencia.

- l) El incumplimiento de las sanciones impuestas.

Artículo 16. *Conductas leves contrarias a la convivencia.*

Se consideran conductas leves contrarias a la convivencia:

- a) Las conductas tipificadas como agresión, injuria u ofensa en el apartado a), los actos de discriminación del apartado b), los actos de indisciplina del apartado c), los daños del apartado g), los actos injustificados del apartado h) y las actuaciones perjudiciales descritas en el apartado i) del artículo anterior que no alcancen la gravedad requerida en dicho precepto.
- b) Portar cualquier objeto, sustancia o producto expresamente prohibido por las normas del centro peligroso para la salud o integridad personal del alumnado o de los demás miembros de la comunidad educativa o que perturbe el normal desarrollo de las actividades docentes, complementarias o extraescolares, cuando no constituya conducta gravemente perjudicial para la convivencia de acuerdo con el apartado j) del artículo anterior.
- c) La inasistencia injustificada a clase y las faltas reiteradas de puntualidad, en los términos establecidos por las normas de convivencia de cada centro docente.
- d) La reiterada asistencia al centro sin el material y equipamiento preciso para participar activamente en el desarrollo de las clases.
- e) Las demás conductas que se tipifiquen como tales en las normas de convivencia de cada centro docente.

Artículo 17. *Prescripción de las conductas contrarias a la convivencia.*

1. Las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en los centros docentes tipificadas en esta sección prescriben a los cuatro meses de su comisión y las conductas leves contrarias a la convivencia, al mes.
2. El plazo de prescripción comenzará a contarse desde el día en que la conducta se lleve a cabo, salvo cuando se tratase de una conducta continuada, en cuyo caso el plazo de prescripción no empezará a computarse mientras la misma no cesase.
3. En caso de las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia, interrumpirá la prescripción la iniciación, con conocimiento del interesado o interesada, del procedimiento para la corrección de la conducta, reanudándose el cómputo del plazo de prescripción en caso de producirse la caducidad del procedimiento.

*Sección 2.ª Medidas correctoras*

Artículo 18. *Principios generales de las medidas correctoras.*

1. Las correcciones que se apliquen por el incumplimiento de las normas de convivencia tendrán un carácter educativo y recuperador, garantizarán el respeto de los derechos del resto del alumnado y procurarán la mejora de la convivencia en el centro docente.
2. En todo caso, en la corrección de las conductas contrarias a la convivencia se aplicarán los siguientes principios:
  - a) Ningún alumno o alumna podrá ser privado del ejercicio de su derecho a la educación, ni, en caso de la educación obligatoria, de su derecho a la escolaridad. A estos efectos, no se entenderá como privación del derecho a la educación la imposición de las correcciones previstas en esta sección que suponen la suspensión de la asistencia a las clases o el cambio de centro.
  - b) No podrán imponerse correcciones contrarias a la integridad física y dignidad personal del alumnado.
  - c) La imposición de las correcciones previstas en esta sección respetará la proporcionalidad con la conducta del alumnado y habrá de contribuir a la mejora de su proceso educativo.

d) Se tendrá en cuenta la edad del alumnado y demás circunstancias personales, familiares y sociales. A estos efectos, se podrá recabar los informes que se estimen necesarios sobre las mencionadas circunstancias y recomendar, en su caso, a las madres y padres o a las tutoras o tutores o a las autoridades públicas competentes la adopción de las medidas necesarias.

*Artículo 19. Programas y actuaciones complementarias a las medidas correctoras.*

1. Como complemento de las medidas correctoras previstas en esta sección, el departamento de orientación de cada centro docente elaborará y desarrollará un programa de habilidades sociales dirigido al alumnado que incurriese reiteradamente en conductas disruptivas, con la finalidad de mejorar su integración en el centro docente. Asimismo, elaborará y desarrollará un programa de habilidades sociales para aquel alumnado que, como consecuencia de la imposición de las medidas correctoras previstas en esta sección, se viese temporalmente privado de su derecho de asistencia al centro.

2. Estos programas se aplicarán en colaboración con el profesorado tutor y, en su caso, con los servicios sociales, y procurarán implicar al resto del profesorado y a las familias para lograr, conjuntamente, el desarrollo adecuado del proceso educativo y de las acciones propuestas.

3. Se crearán las aulas de convivencia inclusiva, no estables y con vocación de sustituir el tiempo de expulsión, con apoyos y formación específica, que busquen reincorporar al alumnado a su propia aula en el menor tiempo posible.

*Artículo 20. Procedimientos conciliados de resolución de los conflictos.*

1. Reglamentariamente se determinará un procedimiento conciliado para la resolución de los conflictos de convivencia. La participación del alumnado o de sus representantes legales tendrá carácter voluntario, a solicitud del alumnado o de sus representantes legales, y exigirá el compromiso de cumplimiento de las acciones reparadoras.

2. La opción por la conciliación suspende el inicio del procedimiento disciplinario de corrección de la conducta, que se reanudará en caso de que la conciliación fuese infructuosa. El cumplimiento de las acciones reparadoras dará lugar a la finalización del procedimiento de corrección de la conducta contraria a la norma de convivencia.

3. En el procedimiento, formalizado por escrito, se incluirá la intervención de una persona instructora y de una persona mediadora.

4. El procedimiento formalizado será el que se determine por el centro, con la aprobación del consejo escolar, y que figurará en el reglamento de régimen interno.

*Artículo 21. Medidas correctoras de las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.*

Las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en los centros docentes pueden ser corregidas con las siguientes medidas:

a) Realización, dentro o fuera del horario lectivo, de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro.

b) Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares o complementarias del centro por un periodo de entre dos semanas y un mes.

c) Cambio de grupo.

d) Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases por un periodo de entre cuatro días lectivos y dos semanas. Durante el tiempo que durase la suspensión, el alumnado habrá de realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.

e) Suspensión temporal del derecho de asistencia al centro por un periodo de entre cuatro días lectivos y un mes. Durante el tiempo que durase la suspensión, el alumnado

habrá de realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.

- f) Cambio de centro.

*Artículo 22. Medidas correctoras de las conductas leves contrarias a la convivencia.*

Las conductas leves contrarias a la convivencia pueden ser corregidas con las siguientes medidas:

- a) Amonestación privada o por escrito.
- b) Comparecencia inmediata ante la persona que ocupe la jefatura de estudios o persona que ejerza funciones equivalentes en los centros concertados.
- c) Realización de trabajos específicos en horario lectivo.
- d) Realización, en horario no lectivo, de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de las actividades del centro.
- e) Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares o complementarias del centro por un periodo de hasta dos semanas.
- f) Cambio de grupo por un periodo de hasta una semana.
- g) Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases por un periodo de hasta tres días lectivos. Durante el tiempo que durase la suspensión, el alumnado habrá de realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.
- h) Suspensión temporal del derecho de asistencia al centro por un periodo de hasta tres días lectivos. Durante el tiempo que durase la suspensión, el alumnado habrá de realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.

*Artículo 23. Graduación de las medidas correctoras.*

Para la graduación de las medidas correctoras previstas en esta sección se tomarán en consideración especialmente los siguientes criterios:

- a) El reconocimiento espontáneo del carácter incorrecto de la conducta y, en su caso, el cumplimiento igualmente espontáneo de la obligación de reparar los daños producidos en los términos previstos por el artículo 13 de la presente ley.
- b) La existencia de intencionalidad o reiteración en las conductas.
- c) La difusión por cualquier medio, incluidos los electrónicos, telemáticos o tecnológicos, de la conducta, sus imágenes o la ofensa.
- d) La naturaleza de los perjuicios causados.
- e) El carácter especialmente vulnerable de la víctima de la conducta, si se tratase de un alumno o alumna, en razón de su edad, de reciente incorporación al centro o cualquier otra circunstancia.

*Artículo 24. Prescripción de las medidas correctoras.*

Las medidas correctoras de las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia en los centros docentes previstas en esta sección prescriben al año de la firmeza en vía administrativa de la resolución que las impone. Las medidas correctoras de las conductas leves contrarias a la convivencia prescriben a los cuatro meses de su imposición.

*Sección 3.ª Procedimiento para la imposición de las medidas correctoras**Artículo 25. Procedimiento para la imposición de medidas correctoras de conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.*

1. Las medidas correctoras de conductas gravemente perjudiciales para la convivencia solo pueden imponerse previa tramitación del procedimiento disciplinario regulado en este artículo.

2. Corresponde acordar la incoación del procedimiento a la persona titular de la dirección del centro docente, por propia iniciativa, a petición motivada del profesorado o de la tutora o tutor de la alumna o alumno o de la persona que ocupe la jefatura de estudios o persona que ejerza funciones equivalentes en los centros concertados, o previa denuncia de otros miembros de la comunidad educativa.

3. La incoación del procedimiento se notificará a la madre o padre o a la tutora o tutor de la alumna o alumno, o a este si es mayor de edad, con indicación de la conducta que lo motiva, las correcciones que pudieran corresponder y el nombre de la profesora o profesor que actuará como persona instructora. Asimismo, se comunicará a la inspección educativa.

4. En el propio acuerdo de incoación o en cualquier momento de la tramitación del procedimiento, la persona titular de la dirección del centro puede adoptar motivadamente, a iniciativa propia o a instancia del instructor, como medidas provisionales el cambio temporal de grupo de la alumna o alumno o la suspensión del derecho de asistencia al centro o a determinadas clases o actividades, por un periodo no superior a cinco días lectivos. La adopción de medidas provisionales se notificará a la madre o padre o a la tutora o tutor de la alumna o alumno, o a este si es mayor de edad.

5. Finalizada la instrucción del procedimiento, la persona instructora formulará propuesta de resolución y dará audiencia a la alumna o alumno y, si es menor de edad, a la madre o padre o a la tutora o tutor, convocándolos a una comparecencia en horario lectivo en la que podrán acceder a todo lo actuado y de la cual se levantará acta. En caso de incomparecencia injustificada, el trámite de audiencia se tendrá por realizado a todos los efectos legales, sin perjuicio de lo previsto en el artículo 27 de la presente ley.

6. Cumplimentado el trámite de audiencia, la persona titular de la dirección del centro dictará resolución motivada que se pronunciará sobre la conducta de la alumna o alumno e impondrá, en su caso, la correspondiente corrección, así como la obligación de reparar los daños producidos en los términos previstos por el artículo 13 de la presente ley.

7. La resolución se notificará a la madre o padre o a la tutora o tutor de la alumna o alumno, o a este si es mayor de edad, en un plazo máximo de doce días lectivos desde que se tuvo conocimiento de los hechos que dieron lugar a la incoación del procedimiento, comunicándose a la inspección educativa.

8. La resolución de la persona titular de la dirección del centro pone fin a la vía administrativa y será inmediatamente ejecutiva. Contra la resolución de la persona titular de la dirección del centro cabe instar la revisión ante el Consejo Escolar en el plazo de diez días lectivos en los términos previstos en el apartado f) del artículo 127 de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.

*Artículo 26. Procedimiento para la imposición de medidas correctoras de conductas leves contrarias a la convivencia.*

1. La imposición de las medidas correctoras de conductas leves contrarias a la convivencia se llevará a cabo por:

a) El profesorado de la alumna o alumno, oído este y dando cuenta a la persona que ocupe la jefatura de estudios o persona que ejerza funciones equivalentes en los centros concertados, en caso de las medidas contempladas en los apartados a), b) y c) del artículo 22 de la presente ley.

b) La tutora o tutor de la alumna o alumno, oído este y dando cuenta a la persona que ocupe la jefatura de estudios o persona que ejerza funciones equivalentes en los



centros concertados, en caso de las medidas contempladas en los apartados a), b), c) y d) del artículo 22 de la presente ley.

c) La persona que ocupe la jefatura de estudios o persona que ejerza funciones equivalentes en los centros concertados, o la persona titular de la dirección del centro, oídos la alumna o alumno y su profesora o profesor o tutora o tutor, en caso de las medidas contempladas en los apartados a), c), d), e) y f) del artículo 22 de la presente ley.

d) La persona titular de la dirección del centro, oídos la alumna o alumno y su profesora o profesor o tutora o tutor, en caso de las medidas contempladas en los apartados g) y h) del artículo 22 de la presente ley. La imposición de estas medidas correctoras se comunicará a la madre o padre o a la tutora o tutor de la alumna o alumno antes de que las mismas se hagan efectivas, así como al Observatorio de la Convivencia Escolar del centro.

2. Las resoluciones que imponen las medidas correctoras a las que se refiere este artículo ponen fin a la vía administrativa y son inmediatamente ejecutivas.

**Artículo 27. Responsabilidad de las madres y padres o de las tutoras o tutores.**

Las audiencias y comparecencias de las madres y padres o de las tutoras o tutores del alumnado menor de edad en los procedimientos disciplinarios regulados en esta sección son obligatorias para los mismos, siendo comunicada su desatención reiterada e injustificada a las autoridades competentes a los efectos de su posible consideración como incumplimiento de los deberes inherentes a la patria potestad o a la tutela.

### CAPÍTULO III

#### **Prevención y tratamiento de las situaciones de acoso escolar**

**Artículo 28. Acoso escolar.**

A los efectos de la presente ley, se considera acoso escolar cualquier forma de vejación o malos tratos continuados en el tiempo de un alumno o alumna por otro u otros, ya sea de carácter verbal, físico o psicológico, incluido el aislamiento o vacío social, con independencia del lugar donde se produjese. Tendrán la misma consideración las conductas realizadas a través de medios electrónicos, telemáticos o tecnológicos que tuvieran causa en una relación que surja en el ámbito escolar.

**Artículo 29. Protección integral de las víctimas.**

1. La dirección de los centros docentes y los titulares de los centros concertados y de los centros privados, así como la Administración educativa, adoptarán las medidas precisas para garantizar al alumnado víctima de situaciones de acoso escolar la protección integral de su integridad y dignidad personales y de su derecho a la educación, debiendo primar siempre el interés de la víctima sobre cualquier otra consideración en el tratamiento de estas situaciones.

2. La protección de la víctima se garantizará mediante medidas cautelares que impidan la amenaza, el control o el contacto entre víctima y causantes de la situación de acoso. Se arbitrarán medidas para el seguimiento de los causantes de la situación de acoso que impidan la continuación de eventuales conductas acosadoras.

**Artículo 30. Medidas para la prevención, detección y tratamiento de las situaciones de acoso escolar.**

1. El Gobierno gallego, a través de los departamentos competentes en materia educativa y bienestar, elaborará un protocolo general de prevención, detección y tratamiento del acoso escolar, con la dotación presupuestaria necesaria para su implantación. Se contemplará de forma explícita la integración de la perspectiva de género para poder prevenir eficazmente situaciones de acoso de las niñas y las jóvenes.



2. El plan de convivencia de cada centro docente incluirá un protocolo para la prevención, detección y tratamiento de las situaciones de acoso escolar, que incorporará, como mínimo, las siguientes previsiones:

a) Realización de campañas de sensibilización del profesorado, de las madres y padres o de las tutoras o tutores y del alumnado contra el acoso escolar, que ayuden a prevenirlo y preparen a todos los miembros de la comunidad educativa para detectarlo y reaccionar frente al mismo.

b) Establecimiento de cauces específicos que faciliten la exteriorización por las víctimas de las situaciones de acoso escolar.

c) Determinación de las medidas que deben adoptarse en caso de detección de una situación de acoso escolar para poner fin a la misma, sin perjuicio de las correcciones disciplinarias que correspondan. En todo caso, se preverá la designación por la persona titular de la dirección del centro o titular del centro concertado de una persona responsable de la atención a la víctima de entre el personal del propio centro docente, procurando, cuando fuese posible, que la designación recaiga sobre una persona con la que la víctima guarde una relación de confianza o cercanía.

d) En los supuestos menos graves de situación de acoso, favorecimiento de la mediación realizada por alumnado del centro educativo que haya obtenido formación y cualificación para la intervención en estas situaciones.

3. Cuando en razón de las circunstancias o gravedad de la situación de acoso se hiciera preciso, podrá contemplarse la intervención de personas mediadoras ajenas al personal del centro, que serán designadas por la Administración educativa.

4. Las situaciones de acoso escolar que se detectasen serán comunicadas a la inspección educativa, junto con las medidas que se adopten para poner fin a las mismas. En caso de conductas de especial gravedad, se informará de la situación y de las medidas a los servicios sociales del correspondiente ayuntamiento, a los servicios especializados del departamento competente en materia de bienestar y, en su caso, a la Fiscalía de Menores para facilitar las medidas que les corresponda adoptar en sus respectivos ámbitos competenciales.

5. El departamento competente en materia educativa, en coordinación con los restantes departamentos de la Xunta de Galicia, pondrá en marcha campañas de información y sensibilización para incentivar la cultura de la paz y prevenir el acoso escolar. Igualmente la Xunta de Galicia velará para que en los medios de comunicación de Galicia se ofrezca un tratamiento adecuado de las noticias sobre acoso escolar.

Título IV Participación directa de las familias y restantes miembros de la comunidad educativa en la enseñanza y el proceso educativo

#### Artículo 31. *Procedimientos de consulta y participación directa en la enseñanza.*

1. Para hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos e hijas y garantizar la colaboración efectiva entre la familia y la escuela, la Administración educativa podrá establecer procedimientos de consulta y participación directa de las familias. Estos procedimientos podrán extenderse a otros miembros de la comunidad educativa.

2. Los procedimientos previstos en este artículo tendrán como finalidad solicitar las preferencias individuales o colectivas de las madres y padres o de las tutoras o tutores del alumnado, del propio alumnado si es mayor de edad y, en su caso, de otros miembros de la comunidad educativa sobre aspectos determinados de la programación general de la enseñanza.

3. En ningún caso podrán ser objeto de consulta los aspectos de la programación general de la enseñanza regulados directamente por normas con rango de ley o que hayan de ser regulados por la ley por disposición constitucional.

*Artículo 32. Principios generales y garantías de los procedimientos de consulta y participación directa.*

1. Los procedimientos de consulta y participación directa se convocarán por orden de la persona titular de la consejería competente en materia de educación antes del inicio del curso escolar en el que los resultados de los mismos se tendrán en cuenta para la adopción de las correspondientes decisiones en la enseñanza por parte de la Administración educativa.

2. La orden de convocatoria habrá de publicarse en el Diario Oficial de Galicia con una antelación mínima de quince días con respecto a la iniciación del procedimiento y establecerá, como mínimo:

a) El carácter meramente orientativo o el grado de vinculación que para la Administración educativa y los centros docentes tendrán los resultados del procedimiento.

b) Las garantías que procediesen de acuerdo con la finalidad y el carácter del procedimiento para asegurar la protección de los datos de carácter personal de los participantes, la autenticidad de las opiniones individuales emitidas y de los resultados globales y la neutralidad de la Administración educativa y de los centros docentes en la adopción de decisiones derivadas del procedimiento.

c) El plazo de duración del procedimiento, que no podrá ser inferior a un día natural ni superior al periodo de matrícula que se establezca en las normas de admisión en los centros docentes.

3. Los procedimientos de consulta y participación directa podrán realizarse mediante la utilización de medios electrónicos, bien en los propios centros docentes, bien telemáticamente, respetando las garantías establecidas en la legislación sobre acceso electrónico de la ciudadanía a los servicios públicos y en la de protección de datos.

*Artículo 33. Acceso de las madres y padres o de las tutoras o tutores al profesorado y a los equipos directivos de los centros docentes.*

1. Las disposiciones que regulen la distribución del horario semanal individual del profesorado garantizarán la disponibilidad del mismo, tuviera o no la condición de tutor, para la atención a las madres y padres o a las tutoras o tutores del alumnado.

2. Se garantizará igualmente la disponibilidad de los miembros de los equipos directivos de los centros docentes para la atención a las madres y padres o a las tutoras o tutores del alumnado.

3. Al dar cumplimiento a lo previsto en este artículo, se procurará de manera especial que las horas de atención a las madres y padres o a las tutoras o tutores sean razonablemente compatibles, dentro del horario del centro, con las obligaciones laborales y familiares de los mismos.

*Disposición adicional primera. Asistencia jurídica al profesorado y al personal no docente que dependa de la Administración educativa.*

La Administración educativa promoverá las medidas oportunas para garantizar la adecuada protección y asistencia jurídica del profesorado de los centros docentes públicos y del personal no docente que dependa de la Administración educativa, así como la cobertura de su responsabilidad civil, en relación con los hechos que se derivasen de su ejercicio profesional y de las funciones que realice dentro o fuera del recinto escolar. En todo caso, el profesorado de estos centros y el personal no docente que dependa de la Administración educativa gozarán del derecho a la representación y defensa en juicio en los términos establecidos en la normativa reguladora de la Asesoría Jurídica de la Xunta de Galicia.

Disposición adicional segunda. *Medios electrónicos de comunicación.*

La Administración educativa fomentará la generalización en los centros docentes de la utilización de medios electrónicos de comunicación con las madres y padres o con las tutoras o tutores del alumnado, al objeto de agilizar la comunicación con los mismos y facilitarles así el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes que les corresponden en relación con la educación de sus hijos o hijas o pupilos o pupilas.

Disposición adicional tercera. *Medidas complementarias.*

1. Las disposiciones reglamentarias que desarrollan el régimen de los miembros de los equipos directivos de los centros docentes garantizarán la adecuación del mismo a las funciones, tareas y responsabilidades que para aquellos se derivan de la aplicación de la presente ley.

2. Los planes de formación del profesorado incluirán acciones específicamente dirigidas a preparar al mismo para el ejercicio de las facultades y el cumplimiento de los deberes que, en relación con la convivencia escolar, le corresponden de acuerdo con la presente ley.

Disposición adicional cuarta. *Centros privados sostenidos con fondos públicos.*

En los centros privados sostenidos con fondos públicos la aplicación de la presente ley se ajustará a las peculiaridades de su organización y funcionamiento, respetando, en todo caso, las atribuciones de competencias establecidas en la legislación vigente.

Disposición adicional quinta. *Guarda y acogimiento.*

Las referencias de la presente ley a las madres, padres, tutoras y tutores se entenderán hechas a las personas que ostentan la guarda o el acogimiento por resolución judicial o administrativa.

Disposición adicional sexta. *Promoción de la autonomía de los centros.*

La Consejería de Educación y Ordenación Universitaria promoverá mediante el desarrollo de programas específicos la autonomía de los centros a fin de alcanzar los mayores éxitos en la formación y cualificación del alumnado, contando con la implicación de las familias y de otras instituciones.

Disposición adicional séptima. *Escuelas de madres y padres.*

La Administración educativa impulsará en los centros educativos la creación de escuelas de madres y padres, contando con los recursos humanos de los departamentos de orientación y de los centros de formación, para fomentar la participación de las familias en el proceso educativo y mejorar la convivencia.

Disposición transitoria primera. *Procedimientos disciplinarios en tramitación.*

Los procedimientos disciplinarios que se encontrasen en tramitación en el momento de la entrada en vigor de la presente ley continuarán tramitándose con arreglo a la normativa de aplicación con anterioridad a la misma.

Disposición transitoria segunda. *Normativa reglamentaria de desarrollo.*

En tanto no entren en vigor las disposiciones reglamentarias de desarrollo de la presente ley, seguirá siendo de aplicación en materia de convivencia en los centros docentes el Real decreto 732/1995, de 5 de mayo, sobre derechos y deberes del alumnado y normas de convivencia, en lo que no resultase incompatible con la presente ley. En todo caso, los plazos y el procedimiento de corrección de las conductas contrarias a la convivencia se adaptarán a lo previsto en la presente ley.

Disposición derogatoria única. *Derogación normativa.*

Quedan derogadas cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan, contradigan o resulten incompatibles con lo dispuesto en la presente ley.

Disposición final primera. *Habilitación para el desarrollo reglamentario.*

El Consello de la Xunta de Galicia dictará las disposiciones reglamentarias necesarias para el desarrollo y aplicación de la presente ley.

Disposición final segunda. *Entrada en vigor.*

La presente ley entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el «Diario Oficial de Galicia».

Santiago de Compostela, 30 de junio de 2011.—El Presidente, Alberto Núñez Feijóo.

(Publicada en el «Diario Oficial de Galicia» número 136, de 15 de julio de 2011)



## I. DISPOSICIONES GENERALES

### CONSELLERÍA DE EDUCACIÓN Y ORDENACIÓN UNIVERSITARIA

*DECRETO 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.*

El Estatuto de autonomía de Galicia, en el artículo 31, determina que es competencia plena de la Comunidad Autónoma de Galicia la regulación y la administración de la enseñanza en toda su extensión, en sus niveles y grados, en sus modalidades y especialidades, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y en las leyes orgánicas que, conforme al apartado primero del artículo 81, la desarrollen.

La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, en el capítulo I del título preliminar establece los principios y fines del sistema educativo, destacando entre los principios que lo inspiran la calidad de la educación para todo el alumnado; la equidad, la inclusión educativa y la no discriminación; la concepción de la educación a lo largo de toda la vida; la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado; la orientación educativa y profesional del estudiantado; el esfuerzo compartido por alumnado, madres, padres o tutores y tutoras legales, profesorado, centros, administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad, y la autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares. Mediante esos principios se trata de conseguir el éxito escolar de todo el alumnado.

En el propio título II de la referida ley, dedicado a la equidad en la educación, se establece que las administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, asegurando los recursos necesarios para que el alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria pueda conseguir el máximo desarrollo posible de sus capacidades, así como los objetivos establecidos con carácter general para todas las alumnas y alumnos. Igualmente, se dispone que las administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar de forma temprana las necesidades educativas específicas del alumnado, debiendo iniciarse la atención integral desde el momento de la identificación y teniendo como principios la normalización y la inclusión, y que, para hacer efectivo el principio de igualdad en el derecho a la educación, desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se



encuentren en situaciones desfavorables, tratando de evitar las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

La diversidad, pues, es una realidad social, y, por lo tanto, una realidad en cada centro educativo; realidad derivada de la singularidad biológica, psicológica, social y cultural de cada alumna y cada alumno, de la singularidad de cada familia y de cada una de las profesoras y de los profesores, también de las particularidades de cada centro y de cada comunidad educativa en su conjunto. Y la respuesta educativa a esa diversidad debe concretarse en cada uno de los proyectos educativos, en cada una de las enseñanzas, en la coordinación docente, en la personalización de la educación de cada una de las alumnas y alumnos, en los recursos y medidas educativas, en los compromisos familiares y sociales y en todo lo que contribuya al máximo desarrollo personal y social del alumnado y a su preparación para convivir y participar, de forma autónoma, en una sociedad democrática.

Se concibe la atención educativa a la diversidad como el conjunto de medidas y acciones diseñadas con la finalidad de adecuar la respuesta educativa a las diferentes características, potencialidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses y situaciones sociales y culturales de todo el alumnado. Estas medidas y acciones implican a toda la comunidad educativa y deben concretarse en propuestas curriculares y organizativas que contemplen la pluralidad de todas y cada una de las alumnas y alumnos.

El objetivo educativo de conseguir que todas las personas consigan el máximo desarrollo personal y social posible requiere que se les facilite una educación adaptada a sus singularidades, que se les garantice una igualdad efectiva de oportunidades y que se les ofrezcan los recursos necesarios, tanto al alumnado que lo precise como a los centros en los que se escolariza. Y siendo esto necesario para la totalidad del alumnado, más en los casos de aquél que presenta necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o unas condiciones personales o de historia escolar muy desfavorables. La atención de este alumnado, considerado con necesidad específica de apoyo educativo en la Ley orgánica 2/2006, de educación, deberá ajustarse, entre otros, a los principios de normalización de servicios, de flexibilidad en la respuesta educativa, de prevención y de atención personalizada.

En consecuencia, ninguna circunstancia personal o social puede ser motivo de discriminación alguna a la hora de organizar la atención educativa del alumnado, por lo que los centros educativos deberán ofrecer una respuesta que compense las diferencias individuales de todas las alumnas y alumnos, en el marco de los principios de normalización e inclusión y desde la consideración de la diversidad como un elemento enriquecedor para



el conjunto de la sociedad. Ya se recoge en el preámbulo de la citada Ley orgánica 2/2006, que la educación «es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y un instrumento de mejora de la condición humana y de la vida colectiva».

En las conclusiones del Consejo de la Unión Europea de 12 de mayo de 2009 se conviene, entre otras cosas, que la cooperación europea en el ámbito de la educación y de la formación hasta 2020 deberá situarse en un marco que contemple los siguientes cuatro objetivos estratégicos:

- a) Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos.
- b) Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y de la formación.
- c) Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
- d) Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y de la formación.

Este decreto establece una relación de complementariedad con lo que, sobre la atención a la diversidad, regulan los decretos de la Comunidad Autónoma de Galicia que establecen la ordenación general de las enseñanzas no universitarias, así como con lo establecido, entre otras normas, en la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos; en la Ley orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica del menor; en la Ley orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de protección de datos de carácter personal; en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad; en la Ley 7/2004, de 16 de julio, gallega para la igualdad de mujeres y hombres; en la Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores; en la Ley 11/2007, de 27 de julio, gallega para la prevención y el tratamiento integral de la violencia de género; en la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordo-ciegas; en la Ley 5/2010, de 23 de junio, por la que se establece y regula una red de apoyo a la mujer embarazada; en el Real decreto 240/2007, de 16 de febrero, sobre entrada, libre circulación y residencia en España de ciudadanos de los Estados miembros de la Unión Europea y de otros Estados parte en el Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo; en el Real decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria; en el Decreto 120/1998, de 28 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia; en el Decreto 30/2007, de 15 de marzo, por el que se

regula la admisión del alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación; y en la Convención de 13 de diciembre de 2006 sobre los derechos de las personas con discapacidad.

El decreto se estructura en nueve capítulos. En el primero, de disposiciones generales, se establecen el objeto del decreto, el ámbito de aplicación, el concepto de atención a la diversidad y los principios generales que deben presidir esa atención.

En el segundo, de actuaciones y medidas de atención a la diversidad, se establece el marco de las actuaciones generales, tanto de la Administración educativa como de los centros docentes, así como el marco de las medidas de atención a la diversidad, diferenciando entre las comunes y las extraordinarias, terminando el capítulo con el tratamiento del Plan General de Atención a la Diversidad, en cuanto documento destinado a la articulación en cada centro docente de la atención a la diversidad.

El tercer capítulo, referido a la escolarización, establece los principios y las posibles modalidades de escolarización, priorizando siempre la escolarización ordinaria frente a la que se realice en unidades o centros de educación especial.

El cuarto capítulo desarrolla todo lo que hace referencia a la promoción de la escolarización y de la formación de las personas, tanto en lo que se refiere al control de su escolarización como a las circunstancias que requieren un tratamiento singularizado de esa escolarización, con la finalidad de que la formación permanente esté presente a lo largo de la vida de cada persona.

El capítulo quinto, dedicado íntegramente al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, aborda la conceptualización de este alumnado y los procedimientos para su identificación, evaluación e informes.

El sexto capítulo está destinado a los recursos, tanto humanos como materiales y/o de equipamiento, con una clara referencia a la autonomía que los centros docentes tienen en su distribución y/o aprovechamiento.

El séptimo capítulo trata de la participación y de la coordinación, entendidas como factores imprescindibles en los procesos de ajuste y mejora de la labor educativa. Esa participación y coordinación se contemplan tanto en el seno de cada comunidad educativa como en lo que tiene que ver con otros servicios e instituciones.

El octavo capítulo está destinado a la promoción de la formación, de la innovación y de la mejora de la calidad educativa, por ser este último un objetivo permanente del sistema educativo.

En el noveno capítulo se abordan los procesos de seguimiento y evaluación en cuanto mecanismos necesarios para garantizar un tratamiento adecuado de la diversidad y para orientar los procesos de reajuste o mejora constante.

Termina el decreto con las disposiciones adicionales, derogatoria y finales.

En consecuencia, de conformidad con lo expuesto, a propuesta del conselleiro de Educación y Ordenación Universitaria, en el ejercicio de la facultad otorgada por el artículo 34 de la Ley 1/1983, de 22 de febrero, reguladora de la Xunta y de su Presidencia, conforme al dictamen del Consejo Escolar de Galicia, de acuerdo con el dictamen del Consejo Consultivo de Galicia, y previa deliberación del Consello de la Xunta de Galicia, en su reunión del siete de diciembre de dos mil once,

DISPONGO:

#### CAPÍTULO I

#### **Disposiciones generales**

##### *Artículo 1. Objeto.*

El presente decreto tiene por objeto regular la atención a la diversidad del alumnado, con la finalidad de facilitar el desarrollo personal y social de cada alumna y alumno y su potencial de aprendizaje, facilitándoles la adquisición de las competencias y la consecución de los objetivos generales previstos en las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE).

##### *Artículo 2. Ámbito de aplicación.*

Este decreto será de aplicación en todos los centros docentes dependientes de la consellería con competencias en materia de educación de la Comunidad Autónoma de Galicia.

##### *Artículo 3. Concepto de atención a la diversidad.*

En el marco de este decreto, se entiende por atención a la diversidad el conjunto de medidas y acciones que tienen como finalidad adecuar la respuesta educativa a las diferentes características y necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones, intereses y situaciones sociales y culturales de todo el alumnado.

##### *Artículo 4. Principios generales de actuación.*

1. La atención a la diversidad se regirá por los principios de normalización e inclusión; equidad, igualdad de oportunidades y no discriminación; flexibilidad y accesibilidad; inter-

culturalidad y promoción de la convivencia; autonomía de los centros docentes y participación de toda la comunidad educativa.

2. La atención a la diversidad abarca a la totalidad del alumnado, quien deberá contar con las medidas y recursos educativos que respondan a sus necesidades y características personales.

3. Las decisiones pedagógicas, organizativas y de gestión de los centros educativos contemplarán la atención a la diversidad.

4. Las acciones preventivas y la detección temprana tendrán carácter prioritario en los centros docentes, con la implicación y la participación de toda la comunidad educativa y, en su caso, de otras administraciones o entidades sin ánimo de lucro.

5. En la respuesta educativa a la diversidad se priorizarán las medidas de carácter ordinario y normalizador. Las de carácter extraordinario sólo se llevarán a cabo una vez agotadas las anteriores.

6. La intervención educativa se basará en un enfoque multidisciplinar y de colaboración y coordinación entre los diferentes profesionales.

7. Las madres, padres o tutores y tutoras legales del alumnado recibirán, de forma individualizada, la necesaria información y asesoramiento respecto de las características y necesidades del alumnado, así como de las medidas a adoptar para su atención en los centros educativos.

8. La formación, la innovación y la difusión de buenas prácticas en la atención a la diversidad serán acciones a promover para la mejora continuada de la calidad educativa.

## CAPÍTULO II

### Actuaciones y medidas de atención a la diversidad

#### Sección 1.<sup>a</sup> Actuaciones

##### Artículo 5. *Actuaciones de la Administración educativa.*

La consellería con competencias en materia de educación, en el marco de las actuaciones destinadas a adecuar la respuesta educativa a la diversidad, deberá:

1. Garantizar una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en la planificación de la oferta de plazas escolares en los centros sostenidos con fondos públicos.

2. Realizar la dotación de los recursos necesarios para ofrecer una educación equitativa y de calidad, dentro de los principios inclusivos y de individualización de la intervención educativa.

3. Adecuar los centros docentes a las disposiciones vigentes en materia de promoción de la accesibilidad universal.

4. Impulsar acciones, medidas y programas dirigidos, entre otros, a: compensación de desigualdades en educación, prevención del absentismo y abandono escolar, mejora de la convivencia, transición a la vida laboral y promoción del aprendizaje a lo largo de la vida.

5. Impulsar la formación de todo el profesorado en la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

6. Adoptar cuantas otras actuaciones se determinen para propiciar la calidad y la equidad en el ámbito de la atención a la diversidad.

#### Artículo 6. *Actuaciones de los centros docentes.*

En el marco de las actuaciones destinadas a adecuar la respuesta educativa a la diversidad, los centros docentes deberán:

1. Tomar las decisiones y adoptar las medidas que optimicen la acción educativa, respondan a las necesidades del alumnado y contribuyan a la consecución de las competencias y de los objetivos de las diferentes etapas y enseñanzas.

2. Diseñar y poner en práctica acciones preventivas y de detección temprana, garantizando un tratamiento educativo personalizado y adaptado a la realidad de cada alumna y de cada alumno.

3. Concretar y desarrollar los principios de atención a la diversidad en las decisiones de carácter pedagógico, organizativo y de gestión del centro.

4. Desarrollar medidas y actuaciones de tipo curricular, relacional y organizativo para promover la convivencia, la no discriminación y el respeto por las diferencias.

5. Optimizar la organización de los recursos del centro para atender y dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, en particular de aquél con necesidad específica de apoyo educativo.

6. Potenciar la acción tutorial y orientadora por parte de todo el profesorado.
7. Promover la implicación de las madres, padres o tutores y tutoras legales del alumnado en el proceso educativo.
8. Impulsar la participación del profesorado en actividades de formación e innovación, así como el intercambio de experiencias en el ámbito de la atención a la diversidad.
9. Adoptar, en el ámbito de su autonomía, cuantas otras actuaciones favorezcan la atención a la diversidad del alumnado, contando, cuando proceda, con la correspondiente autorización.

### *Sección 2.ª Medidas*

#### *Artículo 7. Concepto.*

En el marco del presente decreto, se entiende por medidas de atención a la diversidad aquellas actuaciones, estrategias y/o programas destinados a proporcionar una respuesta ajustada a las necesidades educativas del alumnado. Estas medidas se clasifican en ordinarias y extraordinarias y estarán recogidas en el Plan General de Atención a la Diversidad y en las concreciones anuales de dicho plan.

#### *Artículo 8. Medidas ordinarias.*

1. En el marco de este decreto, se consideran medidas ordinarias de atención a la diversidad todas aquellas que faciliten la adecuación del currículo prescriptivo, sin alteración significativa de sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación, al contexto sociocultural de los centros educativos y a las características del alumnado. Estas medidas tienen como finalidad dar respuesta a las diferencias en competencia curricular, motivación, intereses, relación social, estrategias, estilos y ritmos de aprendizaje, y están destinadas a facilitar la consecución de los objetivos y competencias establecidas en las diferentes enseñanzas.

2. Sin perjuicio de lo establecido en la normativa reguladora de cada etapa o enseñanza, entre las medidas ordinarias de atención a la diversidad se incluyen:

- a) Adecuación de la estructura organizativa del centro (horarios, agrupamientos, espacios) y de la organización y gestión del aula a las características del alumnado.
- b) Adecuación de las programaciones didácticas al entorno y al alumnado.



c) Metodologías basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutoría entre iguales, aprendizaje por proyectos y otras que promuevan la inclusión.

d) Adaptación de los tiempos e instrumentos o procedimientos de evaluación.

e) Aulas de atención educativa y convivencia y medidas y actuaciones destinadas a la mejora de la convivencia.

f) Desdoblamientos de grupos.

g) Refuerzo educativo y apoyo del profesorado con disponibilidad horaria.

h) Programas de enriquecimiento curricular.

i) Programas de refuerzo en las áreas instrumentales básicas.

j) Programas de recuperación.

k) Programas específicos personalizados.

l) Programas de habilidades sociales.

#### Artículo 9. *Medidas extraordinarias.*

1. En el marco de este decreto, se consideran medidas extraordinarias de atención a la diversidad todas aquellas dirigidas a dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que pueden requerir modificaciones significativas del currículo ordinario y/o suponer cambios esenciales en el ámbito organizativo, así como, en su caso, en los elementos de acceso al currículo o en la modalidad de escolarización. Se aplicarán una vez agotadas las de carácter ordinario o por resultar éstas insuficientes.

2. Para la aplicación de las medidas extraordinarias será necesaria la autorización de la dirección del centro educativo, del Servicio de Inspección Educativa, de la jefatura territorial o de la dirección general que proceda, y, en su caso, informe justificativo del correspondiente Servicio de Orientación.

3. Sin perjuicio de lo establecido en la normativa reguladora de cada etapa o enseñanza y de la limitación de alguna a enseñanzas o etapas específicas, se consideran medidas extraordinarias de atención a la diversidad, entre otras, las que siguen:

- a) Adaptaciones curriculares.
  - b) Agrupamientos flexibles.
  - c) Apoyo del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y/o en Audición y Lenguaje.
  - d) Flexibilización de la duración del período de escolarización.
  - e) Programas de diversificación curricular.
  - f) Programas de cualificación profesional inicial.
  - g) Atención educativa al alumnado que, por circunstancias diversas, presenta dificultades para una asistencia continuada a un centro educativo.
  - h) Grupos de adquisición de las lenguas.
  - i) Grupos de adaptación de la competencia curricular.
4. La consellería con competencias en materia de educación podrá establecer cuantas otras medidas de atención a la diversidad considere necesarias, así como el procedimiento para su autorización.

### *Sección 3.ª Plan General de Atención a la Diversidad*

#### *Artículo 10. Concepto.*

El Plan General de Atención a la Diversidad es el documento en el que se articula la atención a la diversidad a la que se refiere el artículo 121.2 de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. En este plan se concretarán todas las actuaciones y medidas de atención a la diversidad que un centro educativo diseña y desarrolla para adecuar la respuesta educativa a las necesidades de la totalidad de su alumnado.

#### *Artículo 11. Elaboración y relación con el proyecto educativo.*

1. Los departamentos de orientación, o los recursos equivalentes en los centros privados concertados, serán los responsables de elaborar, de acuerdo con las directrices de la Comisión de Coordinación Pedagógica y las aportaciones de los departamentos y/o equipos de ciclo, la propuesta del Plan General de Atención a la Diversidad, trasladándola al equipo directivo.

2. El Plan General de Atención a la Diversidad será aprobado por el consejo escolar, a propuesta del claustro del profesorado, pasando a formar parte del proyecto educativo.

3. El equipo directivo será el responsable del desarrollo, seguimiento y evaluación del Plan General de Atención a la Diversidad.

4. Al inicio de cada curso escolar, los departamentos de Orientación de los centros elaborarán la propuesta de la concreción anual del Plan General de Atención a la Diversidad, que debe formar parte de la programación general anual.

5. El equipo directivo incorporará la concreción anual del Plan General de Atención a la Diversidad a la programación general anual, velando por su cumplimiento, evaluación y memoria.

#### Artículo 12. *Estructura.*

El Plan General de Atención a la Diversidad incluirá, cuando menos:

1. Justificación basada en el contexto.
2. Identificación y valoración de las necesidades.
3. Determinación de los objetivos.
4. Descripción de las actuaciones, medidas y/o programas para la atención a la diversidad.
5. Determinación de los criterios para la organización y distribución de los recursos y la aplicación de las medidas propuestas.
6. Concreción de las actuaciones de los distintos profesionales en relación con las medidas diseñadas para el centro.
7. Mecanismos de coordinación y colaboración internos, así como con otras etapas educativas y con los centros adscritos o de adscripción.
8. Líneas de colaboración con las madres, padres o tutores y tutoras legales del alumnado y con los diferentes servicios externos al centro.
9. Protocolos para la solicitud y/o autorización de las medidas extraordinarias.

10. Procesos de seguimiento, evaluación y mejora del plan.

*Artículo 13. Seguimiento, evaluación y memoria.*

1. Cada centro educativo establecerá los mecanismos e indicadores para el seguimiento y evaluación del Plan General de Atención a la Diversidad.

2. Al final de cada curso, de acuerdo con los datos del proceso de seguimiento y evaluación, el Departamento de Orientación de cada centro elaborará la correspondiente memoria del Plan General de Atención a la Diversidad, estableciendo, en su caso, las pertinentes propuestas de mejora. Esta memoria se incorporará a la memoria del Departamento de Orientación y, en consecuencia, a la memoria anual del centro.

*Artículo 14. Supervisión.*

Corresponde a los servicios de Inspección Educativa supervisar la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan General de Atención a la Diversidad, así como prestar el asesoramiento necesario para tales fines.

**CAPÍTULO III**  
**Escolarización**

*Artículo 15. Principios generales.*

La escolarización del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de educación, atenderá a la libertad de elección de centro, a los principios de normalización e inclusión, a las circunstancias personales de cada alumna y alumno, a los recursos existentes, a los informes y dictámenes de los servicios de orientación y a la flexibilidad y reversibilidad, en la búsqueda de una enseñanza de calidad y del desarrollo personal y social del alumnado. De acuerdo con dichos principios, se priorizará la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios frente a las unidades o a los centros de educación especial.

*Artículo 16. Modalidades de escolarización.*

1. Se consideran modalidades de escolarización:

a) La escolarización en centros ordinarios, en los que se podrán crear o autorizar unidades de educación especial. Igualmente, determinados centros ordinarios podrán habilitar-

se, por parte de la consellería con competencias en materia de educación, como centros de escolarización preferente.

b) La escolarización en centros de educación especial.

c) La escolarización combinada entre un centro ordinario y un centro de educación especial. A los efectos de escolarización, las unidades de educación especial en los centros ordinarios tendrán la consideración de centros de educación especial.

2. En el caso de las escolarizaciones combinadas entre un centro ordinario y un centro de educación especial, el alumnado pertenecerá, a efectos académicos y administrativos, al centro educativo que se determine en la resolución de la jefatura territorial correspondiente. El profesorado de ambos centros se coordinará en el proceso de planificación, atención y evaluación de este alumnado.

3. La escolarización del alumnado en una modalidad diferente de la ordinaria estará sometida a un proceso de revisión periódica por parte de la jefatura del Departamento de Orientación correspondiente, que será trimestral en educación infantil y, cuando menos, anual en las demás enseñanzas. Cuando, a partir de esa revisión, se concluya que es necesario un cambio en la modalidad de escolarización, éste deberá solicitarse a la jefatura territorial correspondiente, quien resolverá.

#### Artículo 17. *Escolarización en los centros ordinarios.*

1. Los centros ordinarios constituyen el referente básico a efectos de la escolarización.

2. La escolarización en educación infantil podrá, excepcionalmente, aumentarse o reducirse en un año respecto de lo establecido con carácter general, en función, respectivamente, de las necesidades educativas especiales o de las altas capacidades del alumnado. En ningún caso se podrá permanecer en educación infantil más allá del año natural en el que se cumplan los siete de edad ni comenzar la educación primaria antes del año natural en el que se cumplan los cinco años.

3. Cuando en educación infantil, de acuerdo con el procedimiento establecido, se opte por la permanencia de una niña o niño con necesidades educativas especiales un año más en el primer ciclo, su incorporación al segundo ciclo se realizará al primer curso de ese ciclo, aunque no se ajuste a las condiciones de edad requeridas con carácter general.

Este alumnado podrá optar a la reserva de plazas establecida con carácter general para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que se escolariza en el primer curso del segundo ciclo de educación infantil.

4. La escolarización en educación primaria podrá, excepcionalmente, aumentarse o reducirse en un año respecto de lo establecido con carácter general, en función, respectivamente, de las necesidades educativas especiales o de las altas capacidades del alumnado. En ningún caso se podrá permanecer en educación primaria más allá del año natural en el que se cumplan los quince de edad ni comenzar la educación secundaria obligatoria antes del año natural en el que se cumplan los diez años.

5. La escolarización en educación secundaria obligatoria podrá, excepcionalmente, aumentarse o reducirse en un año respecto de lo establecido con carácter general, en función de las necesidades educativas especiales o de las altas capacidades del alumnado, respectivamente. En ningún caso se podrá permanecer en educación secundaria obligatoria más allá del año natural en el que se cumplan los diecinueve años, excepto en unidades o centros de educación especial, que podrá prolongarse hasta el año natural en el que se cumplan los veintiuno de edad.

*Artículo 18. Escolarización en centros ordinarios de escolarización preferente.*

1. La consellería con competencias en materia de educación podrá habilitar centros ordinarios como centros de escolarización preferente, con la finalidad de proporcionar la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales que, por sus singulares características, necesite recursos humanos o materiales específicos de difícil generalización en los centros ordinarios sostenidos con fondos públicos.

2. El procedimiento de escolarización en los centros ordinarios de escolarización preferente del alumnado con necesidades educativas especiales que necesite esos recursos o materiales específicos se realizará conforme a lo establecido para los centros de educación especial.

*Artículo 19. Escolarización en unidades de educación especial.*

1. La consellería con competencias en materia de educación podrá crear o autorizar unidades de educación especial en centros ordinarios cuando se entienda como el recurso más adecuado para atender las necesidades educativas especiales de determinado alumnado, facilitando la participación y la posibilidad de compartir actividades y espacios del centro ordinario que favorezcan la inclusión.



2. La escolarización del alumnado en unidades de educación especial, combinada o a tiempo completo, y la organización de su atención educativa, estarán sujetas a las mismas condiciones y procedimientos que los dispuestos para los centros de educación especial.

3. La escolarización del alumnado a tiempo completo en una unidad de educación especial podrá prolongarse un tercer año en educación primaria y un cuarto en educación secundaria obligatoria, en los términos establecidos por la consellería con competencias en materia de educación y respetando el límite de 15 años en las unidades de los centros ordinarios de educación primaria y de 21 años en los de educación secundaria obligatoria, cumplidos, en ambos casos, en el año natural en el que termina el curso escolar.

4. Los proyectos educativos de los centros ordinarios que cuenten con unidades de educación especial incluirán los aspectos singulares de la organización y funcionamiento que las caracterizan.

*Artículo 20. Escolarización en centros de educación especial.*

1. Se entiende por centro de educación especial aquél donde se escolariza, exclusivamente, alumnado con necesidades educativas especiales que requiere modificaciones significativas del currículo en parte o en todas las áreas o materias y que precisa de la utilización de recursos muy específicos o excepcionales, necesidades que no pueden ser atendidas y recursos que no pueden facilitarse dentro de las medidas de atención a la diversidad de los centros educativos ordinarios.

2. La escolarización en los centros de educación especial se realizará según el procedimiento que establezca la consellería con competencias en materia de educación.

3. La competencia para la escolarización en los centros de educación especial corresponde a la jefatura territorial y deberá contar con el dictamen de escolarización emitido por los servicios de Orientación, con el informe del Servicio de Inspección Educativa y con la manifestación por escrito de la voluntad de las madres, padres o tutores y tutoras legales.

4. El alumnado escolarizado a tiempo completo en un centro de educación especial podrá prolongar su escolarización un tercer año en educación primaria y un cuarto en educación secundaria obligatoria, en los términos establecidos por la consellería con competencias en materia de educación y respetando el límite de 21 años de edad para la permanencia del alumnado en los centros de educación especial, cumplidos en el año natural en el que finaliza el curso escolar.

5. Las enseñanzas en los centros de educación especial y en las unidades de educación especial de los centros ordinarios contemplarán una educación básica obligatoria y una formación profesional adaptada y de transición a la vida adulta. La educación básica a la que se refiere el apartado anterior tendrá una duración mínima de diez años y se centrará en el desarrollo de los objetivos y competencias básicas en el grado en que las características personales del alumnado lo posibiliten. La formación profesional adaptada estará encaminada a la adquisición de competencias profesionales y de las habilidades de la vida diaria que permitan al alumnado desarrollarse con la máxima autonomía posible. Esta formación, en su caso, podrá tener efectos de acreditación de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. La consellería con competencias en materia de educación establecerá la ordenación de dichas enseñanzas.

6. Los centros de educación especial, a efectos de organización y funcionamiento, contarán con regulación específica, adaptada a sus peculiaridades. Es competencia de la consellería con competencias en materia de educación esa regulación.

7. En los términos que establezca la consellería con competencias en materia de educación, los centros de educación especial podrán constituirse como centros de recursos específicos, poniendo a disposición de los centros ordinarios los materiales y recursos de que disponen, centralizando los recursos más especializados y ejerciendo las labores de asesoramiento y atención ambulatoria que se determinen. Igualmente, fomentarán el intercambio de experiencias y la difusión de buenas prácticas docentes.

#### CAPÍTULO IV

#### **Promoción de la escolarización y de la formación**

##### *Artículo 21. Promoción de la escolarización.*

En la promoción de la escolarización y en la busca permanente de la mejora educativa y del éxito escolar, la consellería con competencias en materia de educación tendrá como prioridades:

1. Asegurar la permanencia del alumnado en el sistema educativo durante, cuando menos, las etapas obligatorias. Esta actuación se llevará a cabo directamente o en colaboración con otras administraciones o entidades sin ánimo de lucro que realicen acciones preventivas respecto del absentismo escolar.

2. Promover el diseño y aplicación de programas específicos de atención a la diversidad para aquel alumnado que presente dificultades de inserción y/o adaptación escolar, con la

finalidad de favorecer su integración en el centro y promover la adquisición de los objetivos y de las competencias de la etapa mediante una metodología adaptada a sus necesidades e intereses.

3. Adoptar las medidas oportunas para posibilitar la atención educativa al alumnado que, por razones de salud o por decisión judicial, no pueda asistir con regularidad a un centro educativo. A tal efecto, podrá suscribir convenios, protocolos y/o acuerdos con las administraciones con responsabilidad en la atención al referido alumnado, incluso con instituciones sin ánimo de lucro especializadas en esa atención.

4. Fomentar la permanencia del alumnado en las enseñanzas postobligatorias, tratando de evitar el abandono escolar mediante una adecuada oferta formativa y de programas para la transición a la vida adulta y laboral, así como por medio de medidas relativas a la conciliación de la vida escolar, laboral y familiar.

*Artículo 22. Absentismo, abandono escolar temprano y desescolarización.*

A efectos de este decreto, se entenderá por:

1. Absentismo: ausencia al centro escolar y sin causa debidamente justificada del alumnado en edad de escolarización obligatoria. Esta ausencia al centro supondrá, cuando menos, un diez por ciento (10%) del horario lectivo mensual.

2. Abandono escolar temprano: situación de aquel alumnado que, pudiendo seguir escolarizado por edad, abandona el sistema educativo sin la obtención de la titulación correspondiente.

3. Desescolarización: situación en la que personas en edad de escolarización obligatoria no se encuentran matriculadas en ningún centro educativo.

*Artículo 23. Mecanismos de prevención, seguimiento y control.*

1. La consellería con competencias en materia de educación promoverá el acceso, máxima permanencia y promoción del alumnado en el sistema educativo mediante programas y medidas proactivas, directamente o en colaboración con otras administraciones o entidades públicas o privadas.

2. Se establecerán mecanismos de coordinación entre las instituciones educativas y los poderes públicos con competencias en la prevención, detección e intervención ante las

situaciones de absentismo, desescolarización y abandono escolar temprano, adoptando, a tal efecto, los protocolos de actuación que correspondan.

3. Los centros educativos establecerán, en sus normas de organización y funcionamiento, los procedimientos para la aplicación de los citados protocolos, recogiendo, como mínimo, las siguientes actuaciones ante situaciones de desescolarización, absentismo y/o abandono escolar temprano:

a) Control y registro de los incidentes en la asistencia del alumnado a los centros escolares.

b) Información a las madres, padres o tutores y tutoras legales del alumnado e intervención ante la detección de casos.

c) Si procede, traslado de la información a la Inspección Educativa por parte de la dirección del centro.

*Artículo 24. Plan autonómico de promoción de la escolarización y de la formación.*

La consellería con competencias en materia de educación impulsará la puesta en marcha de un plan autonómico de promoción de la escolarización y prevención del absentismo y el abandono escolar temprano, en el que se integren actuaciones de los servicios educativos, sociales, de salud, de empleo y, en general, de cuantas administraciones promuevan y desarrollen actuaciones destinadas a la reducción del absentismo y del abandono escolar del alumnado.

*Artículo 25. Atención educativa hospitalaria y domiciliaria.*

1. La atención educativa hospitalaria y/o domiciliaria tendrán por finalidad la continuidad del proceso formativo del alumnado que curse enseñanzas de régimen general en modalidad presencial en centros sostenidos con fondos públicos y que, por prescripción facultativa, debido a enfermedad o lesión, no pueda asistir con regularidad al centro por un período prolongado de tiempo. En todo caso, se priorizará la atención al alumnado de las etapas de enseñanza obligatoria.

2. Será destinatario de atención educativa hospitalaria el alumnado que deba permanecer ingresado en un centro hospitalario, a tiempo completo o en hospitalización de día, en alguna de las siguientes situaciones:

a) Larga hospitalización: más de treinta días.

b) Media hospitalización: entre quince y treinta días.

c) Corta hospitalización: menos de quince días.

El alumnado de larga y media hospitalización será quien reciba atención educativa en coordinación con el centro de origen, mientras que el de corta hospitalización podrá realizar en el centro hospitalario actividades educativas de carácter general.

3. La consellería con competencias en materia de educación establecerá convenios con los centros hospitalarios para garantizar, cuando proceda, la atención educativa del alumnado hospitalizado en ellos.

4. Será destinatario de atención educativa domiciliaria el alumnado escolarizado en centros sostenidos con fondos públicos que deba permanecer convaleciente en el domicilio por un período de tiempo superior a un mes. Igualmente, será objeto de esta atención el alumnado que padezca alguna enfermedad crónica que sea la causa de faltas de asistencia al centro de seis o más días continuados al mes dentro de un período mínimo de seis meses.

5. La autorización de la atención educativa domiciliaria corresponde a la Administración educativa, de acuerdo con el procedimiento que se establezca.

6. La consellería con competencias en materia de educación determinará los recursos específicos que garanticen la continuidad del proceso educativo del alumnado que necesite atención educativa hospitalaria o domiciliaria, así como los criterios y procedimientos para su atención y la coordinación interprofesional.

*Artículo 26. Alumnado menor sometido a medidas de responsabilidad penitenciaria.*

La escolarización del alumnado menor de edad al que, por decisión judicial, se le impongan medidas que afectan a su escolarización se realizará de acuerdo con lo establecido en el artículo 7 de la Ley orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. En todo caso, se respetará el derecho a la educación del alumnado en edad de escolarización obligatoria.

*Artículo 27. Alumnado sometido a medidas de protección y tutela.*

1. La consellería con competencias en materia de educación desarrollará acciones de carácter compensatorio destinadas al alumnado sometido a medidas de protección y tutela, asegurando su acceso y permanencia en el sistema educativo. En su atención,

propiciará la suscripción de convenios de colaboración y protocolos de actuación con otras administraciones o entidades sin ánimo de lucro, a fin de garantizar el cumplimiento de estas medidas.

2. La escolarización del alumnado sometido a medidas de protección y tutela se realizará de conformidad con el procedimiento establecido con carácter general, siendo considerado este alumnado como alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por condiciones personales o de historia escolar. Los centros docentes deben adoptar las medidas de atención a la diversidad que procedan, para asegurar su proceso educativo.

3. La consellería con competencias en materia de educación garantizará al alumnado asignado a familias acogedoras una plaza escolar en el centro educativo en el que se escolarice otro alumnado dependiente de esas mismas familias, hijas o hijos u otro alumnado acogido, siempre que en el centro se impartan las enseñanzas que le corresponde cursar.

4. Cuando las medidas de protección y tutela supongan un cambio de centro escolar, su tramitación y resolución se llevará a cabo con carácter urgente.

*Artículo 28. Alumnado afectado por medidas de violencia de género y/o acoso escolar.*

1. La consellería con competencias en materia de educación asegurará, dentro de su ámbito competencial y de acuerdo con lo establecido en el artículo 17 de la Ley 11/2007, de 27 de julio, gallega para la prevención y el tratamiento integral de la violencia de género, la escolarización inmediata del alumnado que se vea afectado por cambios de centro derivados de situaciones de violencia de género. Asimismo, los centros educativos prestarán atención especial a la inclusión y normalización de dicho alumnado.

2. En los casos en que sea necesario un cambio de centro por motivos de violencia o acoso escolar, se garantizará la escolarización inmediata del alumnado afectado.

*Artículo 29. Alumnado perteneciente a familias itinerantes.*

1. Será destinatario de esta atención aquel alumnado que, por razones de itinerancia de su familia, no pueda asistir al mismo centro educativo de manera continuada.

2. La consellería con competencias en materia de educación facilitará la escolarización de este alumnado en los centros del entorno a donde *itinere* su familia o representantes legales, en las condiciones establecidas con carácter general para todo el alumnado y con las medidas de atención a la diversidad que procedan, a fin de garantizar la continuidad de su proceso de aprendizaje.



3. El cambio, por razones de itinerancia, de un centro educativo a otro se realizará según lo establecido para los traslados de centro, por lo que el centro de origen deberá facilitar al centro de destino, previa petición de éste, la información pertinente.

*Artículo 30. Alumnado procedente del extranjero.*

1. Será destinatario de esta atención aquel alumnado que, procediendo del extranjero, cuente con una edad comprendida entre los tres años y el límite de la escolarización obligatoria y presente alguna de las siguientes circunstancias:

- a) Desconocimiento de las dos lenguas oficiales de Galicia.
- b) Desfase curricular significativo.
- c) Graves dificultades de adaptación.

2. La consellería con competencias en materia de educación facilitará las medidas necesarias para proporcionar la debida atención educativa al alumnado procedente del extranjero que presente alguna de las circunstancias referidas en el apartado anterior. Estas medidas podrán ser tanto de tipo curricular como organizativo.

*Artículo 31. Atención educativa a jóvenes embarazadas.*

1. La consellería con competencias en materia de educación, en cumplimiento de lo establecido en el artículo 5 de la Ley 5/2010, de 23 de junio, por la que se establece y regula una red de apoyo a la mujer embarazada, arbitrará las actuaciones o medidas de apoyo necesarias para hacer posible la continuación de los estudios por parte de la menor embarazada y, en su caso, del futuro padre en edad de escolarización obligatoria, de forma compatible con las exigencias derivadas del embarazo y con los deberes de la maternidad y de la paternidad.

2. Los centros docentes deberán proporcionar a las menores embarazadas que cursen estudios de enseñanza obligatoria y postobligatoria la adecuación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a sus necesidades durante su embarazo y en los dos años siguientes al parto, en los términos que establezca la consellería con competencias en materia de educación.

3. La menor de edad durante el proceso de gestación y, posteriormente, en el caso de que se hiciera cargo de la atención de su hija o hijo, tendrá derecho a que se le autorice, por la Administración educativa, su asistencia intermitente al centro en el que está escolarizada, de acuerdo con sus necesidades. Este derecho se extiende al padre menor de edad que justifique un comportamiento de paternidad responsable.

## CAPÍTULO V

**Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo**Artículo 32. *Concepto.*

Se entiende por alumnado con necesidad específica de apoyo educativo aquél que requiera, de forma temporal o permanente, apoyos o provisiones educativas diferentes a las ordinarias por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por altas capacidades intelectuales, por incorporarse tardíamente al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar.

Artículo 33. *Identificación temprana, evaluación inicial y valoración.*

1. La identificación temprana de las necesidades educativas del alumnado, su valoración y la respuesta educativa procedente constituyen procesos necesarios para adecuar las medidas y recursos educativos a la diversidad.

2. La evaluación inicial, en los términos regulados por la consellería con competencias en materia de educación, constituye un factor preventivo por excelencia en la atención a la diversidad, en general, y en la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en particular.

3. A la finalización de cada curso se evaluará el proceso educativo de cada alumna y de cada alumno, especialmente los resultados conseguidos en función de los objetivos propuestos a partir de la evaluación inicial realizada.

4. Las madres, padres o tutores y tutoras legales del alumnado deberán ser informados de los procedimientos para la detección temprana de las necesidades educativas del alumnado y de los resultados de esa identificación y valoración, así como, en su caso, de la aplicación de las actuaciones y medidas de atención a la diversidad que se consideren oportunas.

5. Los servicios de Orientación deberán asesorar a la totalidad de la comunidad educativa en los procesos de identificación de las necesidades educativas del alumnado, en su valoración, en las medidas educativas a adoptar y en su evaluación.

Artículo 34. *Evaluación psicopedagógica.*

1. La evaluación psicopedagógica es un proceso sistematizado de recogida, análisis y valoración de la información relevante del alumnado, de su contexto escolar, del entorno

familiar y de los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tendrá por finalidad identificar las necesidades educativas que pueda presentar el alumnado y poder fundamentar las correspondientes propuestas y decisiones.

2. La evaluación psicopedagógica es competencia y responsabilidad de la jefatura del Departamento de Orientación, con la colaboración, en su caso, de los equipos de orientación específicos. Su realización se ajustará a lo establecido por la consellería con competencias en materia de educación. En todo caso, deberá realizarse una evaluación psicopedagógica previa al dictamen de escolarización.

3. Los servicios de Orientación deberán diseñar y elaborar los correspondientes protocolos de demanda de evaluación psicopedagógica. Los procedimientos para esa demanda se darán a conocer a la comunidad educativa.

#### Artículo 35. *Informe psicopedagógico.*

1. Los resultados y conclusiones de la evaluación psicopedagógica se recogerán en un informe psicopedagógico en el que deberán figurar la situación evolutiva y educativa de la alumna o alumno, la concreción de sus necesidades educativas, las orientaciones curriculares, la propuesta de escolarización, la determinación de las ayudas necesarias, el procedimiento para la revisión y/o actualización del informe y cuantas otras orientaciones se consideren oportunas. Este informe se adjuntará a la documentación que conforma el expediente escolar de la alumna o alumno.

2. Las madres, padres o tutores y tutoras legales del alumnado deberán ser informados de los resultados de las evaluaciones psicopedagógicas y de las medidas propuestas, teniendo derecho a obtener copia del informe psicopedagógico en las condiciones que establezca la consellería con competencias en materia de educación.

#### Artículo 36. *Dictamen de escolarización.*

1. El dictamen de escolarización para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se realizará, en caso de que se estimen necesarios recursos extraordinarios de atención educativa o bien una modalidad de escolarización distinta de la ordinaria, en las siguientes situaciones:

a) Alumnado de nueva incorporación al sistema educativo.

- b) Alumnado que comienza un nuevo tipo de enseñanzas.
- c) Alumnado para quien se propone un cambio en su modalidad de escolarización.
- d) Otras situaciones de carácter excepcional que la Administración educativa considere.

2. El dictamen de escolarización consiste en un informe personal de una alumna o de un alumno elaborado por los servicios de Orientación, en el que se recogerán, cuando menos:

- a) Las conclusiones de la evaluación psicopedagógica.
- b) Las orientaciones sobre la propuesta curricular idónea y, en su caso, sobre los recursos personales y materiales necesarios.
- c) La propuesta de escolarización.
- d) La opinión de las madres, padres o tutores y tutoras legales del alumnado respecto de esa propuesta.

3. La elaboración del dictamen de escolarización corresponderá a la jefatura del Departamento de Orientación, o al cargo equivalente en los centros personales concertados, del centro en el que se encuentra escolarizada la alumna o el alumno o para el cual solicita su escolarización por primera vez, quien podrá contar, en su caso, con la colaboración del equipo de orientación específico correspondiente.

4. En el caso de cambio de centro escolar, pero dentro del mismo tipo de enseñanzas, se revisará el último dictamen de escolarización y no será necesario elaborar un nuevo dictamen excepto que haya circunstancias que así lo requieran o que dicho traslado suponga, también, un cambio en la modalidad de escolarización. La revisión y, en su caso, elaboración de un nuevo dictamen corresponde a la jefatura del Departamento de Orientación del centro que recibe la solicitud de escolarización, que requerirá al centro de origen, a través de las respectivas direcciones, la información escrita que corresponda.

5. Cuando sea necesario modificar la modalidad de escolarización de un alumno o de una alumna o cuando circunstancias especiales así lo aconsejen, además del dictamen de escolarización que elabore la jefatura del Departamento de Orientación del centro correspondiente, la jefatura territorial de Educación podrá requerir al equipo de orientación específico la elaboración de un dictamen complementario al emitido por la jefatura del Departamento de Orientación del centro educativo.

**CAPÍTULO VI****Recursos****Artículo 37. Recursos materiales.**

1. La consellería con competencias en materia de educación dotará a los centros educativos del equipamiento necesario y de los materiales educativos específicos para atender las necesidades educativas de la diversidad de su alumnado.

2. La consellería con competencias en materia de educación dotará de servicios complementarios adaptados al alumnado cuando se determine su necesidad en los informes y/o dictámenes que correspondan.

3. Las instalaciones y dependencias de los centros educativos serán accesibles para todo el alumnado escolarizado en ellos.

**Artículo 38. Recursos humanos.**

1. La consellería con competencias en materia de educación establecerá los criterios prioritarios para la optimización de los recursos humanos en la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

2. Los centros educativos contarán con los profesionales especializados necesarios para atender las necesidades de su alumnado. Entre esos profesionales se incluye el profesorado de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje que se establezca de acuerdo con el número de unidades.

3. En el caso de los centros en los que el reducido número de unidades no suponga la provisión de profesorado de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje en sus catálogos de puestos de trabajo, así como en aquellos centros en que la dotación de dicho profesorado no sea suficiente para atender las necesidades educativas del alumnado, la consellería con competencias en materia de educación realizará dotaciones excepcionales de profesorado de Pedagogía Terapéutica y/o de Audición y Lenguaje de acuerdo con el número de alumnado con necesidades educativas especiales, identificado por los servicios de Orientación, y con el informe del Servicio de Inspección. Al profesorado de apoyo correspondiente a estas dotaciones excepcionales se le podrá encomendar la atención de otros centros, en régimen de itinerancia.

4. La propuesta de organización de la atención al alumnado por parte del profesorado de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje y, en su caso, de otros profesionales espe-

cíficos, será realizada por la jefatura del Departamento de Orientación, de acuerdo con los criterios establecidos en el Plan General de Atención a la Diversidad y con la participación del profesorado tutor del alumnado y del propio profesorado de Pedagogía Terapéutica y/o Audición y Lenguaje.

*Artículo 39. Autonomía en el uso de los recursos.*

Los centros docentes, dentro de su autonomía organizativa, pedagógica y de gestión, distribuirán y optimizarán sus recursos según su planificación educativa y su Plan General de Atención a la Diversidad.

## CAPÍTULO VII

### Participación y coordinación

*Artículo 40. Colaboración con entidades, asociaciones y otras organizaciones relacionadas con la atención a la diversidad.*

La consellería con competencias en materia de educación promoverá la colaboración entre las distintas administraciones, entidades, asociaciones y otras organizaciones sin ánimo de lucro y con atribuciones en la prevención, detección temprana e intervención educativa con el alumnado, estableciendo protocolos comunes de actuación y favoreciendo el intercambio de información y la difusión de buenas prácticas.

*Artículo 41. Coordinación intercentros.*

1. Se promoverá la coordinación y colaboración entre los diferentes centros educativos, especialmente entre los centros que atienden a una misma alumna o alumno.

2. La puesta en común de la información recogida en la documentación del alumnado y, particularmente, en los informes de fin de ciclo y/o etapa, tanto del profesorado tutor como del Departamento de Orientación, en su caso, formarán parte de ese proceso de coordinación.

3. El Plan General de Atención a la Diversidad deberá especificar los mecanismos de coordinación entre las distintas etapas y entre los centros educativos implicados.

*Artículo 42. Participación y colaboración de las familias.*

1. Las madres, padres o tutores y tutoras legales del alumnado deberán compartir el esfuerzo educativo, participando y colaborando, en los términos legalmente establecidos, en las decisiones que afecten a la escolarización y a los procesos educativos del alumnado.



2. Los centros educativos promoverán la implicación de las madres, padres o tutores y tutoras legales del alumnado en todas aquellas medidas destinadas al desarrollo integral del alumnado, particularmente en los ámbitos referidos a mejora de la autonomía, esfuerzo, autoestima, participación y convivencia. En los documentos de organización, gestión y funcionamiento del centro deberán recogerse actuaciones destinadas a esta finalidad.

3. Las madres, padres o tutores y tutoras legales del alumnado deberán colaborar en el proceso de evaluación inicial del alumnado así como en el de las posibles evaluaciones psicopedagógicas, en los términos que establezca la consellería con competencias en materia de educación.

Los centros docentes promoverán la puesta en marcha de programas familia-escuela y/o de las medidas que correspondan para que las madres, padres o tutores y tutoras legales del alumnado reciban información y asesoramiento que les ayuden en su labor educativa, faciliten la comunicación con el profesorado y potencien la participación en la vida de los centros.

## CAPÍTULO VIII

### Formación, innovación y avance de la calidad

#### Artículo 43. *Formación.*

1. La consellería con competencias en materia de educación promoverá la formación inicial y permanente de todo el profesorado y su reconocimiento, como eje de mejora de la calidad educativa y del éxito escolar.

2. Los planes de formación del profesorado deberán contemplar la atención a la diversidad entre sus líneas prioritarias.

#### Artículo 44. *Innovación educativa.*

1. La consejería con competencias en materia de educación fomentará la investigación y la innovación en la atención a la diversidad como proceso de mejora de la calidad de la respuesta educativa.

2. Serán ámbitos de investigación e innovación:

- a) La convivencia.
- b) Los enfoques metodológicos innovadores.
- c) Las prácticas de educación inclusiva.

d) La orientación académica y profesional.

e) Aquellos otros que redunden en la mejora de la atención a la diversidad.

*Artículo 45. Mejora continua de la calidad.*

1. Todas las acciones educativas se registrarán por el principio de mejora continua de la calidad.

2. Se entienden como factores favorecedores de la calidad en la atención a la diversidad, entre otros: la cualificación y formación del profesorado; la coordinación y trabajo en equipo; la optimización de los recursos educativos; la investigación, desarrollo e innovación educativa; la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros; la función directiva; la tutoría y la orientación; la inspección educativa y la evaluación.

3. Los centros educativos, en el ámbito de su autonomía y partiendo del análisis de su realidad, priorizarán actuaciones educativas destinadas al dominio, por parte del alumnado, de las técnicas instrumentales básicas, de las tecnologías de la información y de la comunicación y de idiomas extranjeros. Igualmente, se priorizarán actuaciones que faculten para aprender a aprender a lo largo de la vida y que promuevan la convivencia, la autonomía y la participación en una sociedad democrática.

**CAPÍTULO IX**  
**Seguimiento y evaluación**

*Artículo 46. El seguimiento y la evaluación como procesos de mejora.*

1. El seguimiento y la evaluación de los diferentes proyectos, planes y/o programas constituirán los procesos básicos en el ajuste y en la mejora de la atención a la diversidad, por lo que todos ellos deberán establecer el procedimiento, la temporalización, los indicadores y las personas responsables de dichos procesos.

2. Todos los sectores implicados, en el ámbito de sus respectivas competencias, deberán participar en los procesos de seguimiento y evaluación de los proyectos, planes y/o programas, de acuerdo con los procedimientos que en ellos se establezcan.

3. Las personas o los equipos responsables de la elaboración de los diferentes proyectos, planes y/o programas, teniendo en cuenta los indicadores de seguimiento y evaluación que en ellos figuren, deberán diseñar los instrumentos adecuados para la recogida de información de los distintos sectores de la comunidad educativa.

4. Los instrumentos destinados a la recogida de la información sobre el seguimiento y la evaluación de la atención a la diversidad deberán contemplar tanto aspectos de tipo cuantitativo y objetivable como de tipo cualitativo.

Disposición adicional primera.

Lo establecido para las madres, padres o tutores y tutoras legales del alumnado se entiende referido al alumnado menor de edad o al legalmente incapacitado, siendo referidas al propio alumnado cuando sea mayor de edad y no esté legalmente incapacitado.

Disposición adicional segunda.

Lo dispuesto en este decreto será aplicable a los centros privados concertados y no concertados en todos aquellos aspectos que no contravengan lo establecido en su legislación específica.

Disposición adicional tercera.

La obtención y el tratamiento de los datos personales del alumnado, de las madres, padres o tutores y tutoras legales de éste, en especial los que figuren en los documentos oficiales a los que se refiere este decreto, su cesión de unos centros a otros y la adopción de medidas que garanticen la seguridad y la confidencialidad de dichos datos se someterán a lo dispuesto en la legislación vigente en materia de protección de datos de carácter personal.

Disposición derogatoria única

Se deroga el Decreto 320/1996, de 26 de julio, de ordenación de la educación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, y todas las disposiciones de igual o inferior rango que se opongan a lo dispuesto en este decreto.

Disposición final primera. *Desarrollo normativo.*

Se autoriza a la consellería con competencias en materia de educación para dictar todas aquellas normas necesarias para el desarrollo de lo establecido en este decreto.

Disposición final segunda. *Entrada en vigor.*

Este decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el *Diario Oficial de Galicia*.

Santiago de Compostela, siete de diciembre de dos mil once.

Alberto Núñez Feijóo  
Presidente

Jesús Vázquez Abad  
Conselleiro de Educación y Ordenación Universitaria

# I. DISPOSICIONES GENERALES

## JEFATURA DEL ESTADO

**12886** *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.*

JUAN CARLOS I

REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren.

Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente ley orgánica.

### PREÁMBULO

#### I

El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país.

Por ello, todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos. Para todos ellos esta Ley Orgánica establece los necesarios mecanismos de permeabilidad y retorno entre las diferentes trayectorias y vías que en ella se articulan.

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional. Los estudiantes con problemas de rendimiento deben contar con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema.

Detrás de los talentos de las personas están los valores que los vertebran, las actitudes que los impulsan, las competencias que los materializan y los conocimientos que los construyen. El reto de una sociedad democrática es crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas puedan adquirir y expresar sus talentos, en definitiva, el compromiso con una educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social.

La educación es el motor que promueve el bienestar de un país. El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor.

En la esfera individual, la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social. El nivel educativo determina, en gran manera, las metas y expectativas de la trayectoria vital, tanto en lo profesional como en lo personal, así como el conjunto de

conocimientos, recursos y herramientas de aprendizaje que capacitan a una persona para cumplir con éxito sus objetivos.

Solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

## II

Uno de los objetivos de la reforma es introducir nuevos patrones de conducta que ubiquen la educación en el centro de nuestra sociedad y economía.

La transformación de la educación no depende sólo del sistema educativo. Es toda la sociedad la que tiene que asumir un papel activo. La educación es una tarea que afecta a empresas, asociaciones, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, así como a cualquier otra forma de manifestación de la sociedad civil y, de manera muy particular, a las familias. El éxito de la transformación social en la que estamos inmersos depende de la educación. Ahora bien, sin la implicación de la sociedad civil no habrá transformación educativa.

La realidad familiar en general, y en particular en el ámbito de su relación con la educación, está experimentando profundos cambios. Son necesarios canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos y alumnas, familias y escuelas. Las familias son las primeras responsables de la educación de sus hijos y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar en sus decisiones.

Son de destacar los resultados del trabajo generoso del profesorado, familias y otros actores sociales, que nos brindan una visión optimista ante la transformación de la educación a la que nos enfrentamos, al ofrecernos una larga lista de experiencias de éxito en los más diversos ámbitos, que propician entornos locales, en muchos casos con proyección global, de cooperación y aprendizaje.

## III

Los profundos cambios a los que se enfrenta la sociedad actual demandan una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo a las emergentes demandas de aprendizaje.

La creación de las condiciones que permitan al alumnado su pleno desarrollo personal y profesional, así como su participación efectiva en los procesos sociales, culturales y económicos de transformación, es una responsabilidad ineludible de los poderes públicos.

Nunca como ahora hemos tenido la oportunidad de disponer de una educación personalizada y universal. Como nunca hasta ahora la educación ha tenido la posibilidad de ser un elemento tan determinante de la equidad y del bienestar social.

La principal amenaza a la que en sostenibilidad se enfrentan las sociedades desarrolladas es la fractura del conocimiento, esto es, la fractura entre los que disponen de los conocimientos, competencias y habilidades para aprender y hacer, y hacer aprendiendo, y los que quedan excluidos. La lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo, son el principal impulso para afrontar la reforma.

La escuela, y en especial la escuela pública, han encontrado su principal razón de ser en la lucha contra la inevitabilidad de las situaciones de injusticia o de degradación que han ido acaeciendo en cada momento de su historia. La escuela moderna es la valedora de la educación como utopía de justicia social y bienestar. Acorde con esta función, la presente Ley Orgánica orienta la escuela al servicio de una sociedad que no puede asumir como normal o estructural que una parte importante de sus alumnos y alumnas,



aquellos que abandonan las aulas antes de disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicos, o aquellos cuyo nivel formativo esté muy por debajo de los estándares de calidad internacionales, partan en el inicio de su vida laboral en unas condiciones de desventaja tales que estén abocados al desempleo o a un puesto de trabajo de limitado valor añadido.

Estas circunstancias, en la economía actual, cada vez más global y más exigente en la formación de trabajadores y empresarios, se convierten en una lacra que limita las posibilidades de movilidad social, cuando no conducen a la inasumible transmisión de la pobreza.

De acuerdo con la reflexión anterior, es importante destacar que la mejora de la calidad democrática de una comunidad pasa inexorablemente por la mejora de la calidad de su sistema educativo. Una democracia cada vez más compleja y participativa demanda ciudadanos crecientemente responsables y formales. Elevar los niveles de educación actuales es una decisión esencial para favorecer la convivencia pacífica y el desarrollo cultural de la sociedad.

Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad. Para la sociedad española no basta con la escolarización para atender el derecho a la educación, la calidad es un elemento constituyente del derecho a la educación.

#### IV

Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos.

La educación es la clave de esta transformación mediante la formación de personas activas con autoconfianza, curiosas, emprendedoras e innovadoras, deseosas de participar en la sociedad a la que pertenecen, de crear valor individual y colectivo, capaces de asumir como propio el valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa. El sistema educativo debe posibilitar tanto el aprendizaje de cosas distintas como la enseñanza de manera diferente, para poder satisfacer a unos alumnos y alumnas, que han ido cambiando con la sociedad.

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. La educación inicial es cada vez más determinante por cuanto hoy en día el proceso de aprendizaje no se termina en el sistema educativo, sino que se proyecta a lo largo de toda la vida de la persona.

Necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje. Los alumnos y alumnas actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea.

Se hace necesario generar la convicción de que el sistema educativo recompensa de manera transparente y equitativa el rendimiento que se logre en los objetivos educativos, y que reconoce especialmente su contribución a la mejora del entorno.

Prácticamente todos los países desarrollados se encuentran en la actualidad, o se han encontrado en los últimos años, inmersos en procesos de transformación de sus sistemas educativos. Las transformaciones sociales inherentes a un mundo más global, abierto e interconectado, como éste en el que vivimos, han hecho recapacitar a los



distintos países sobre la necesidad de cambios normativos y programáticos de mayor o menor envergadura para adecuar sus sistemas educativos a las nuevas exigencias.

En el ámbito europeo podemos citar a Finlandia, Suecia, Alemania, Austria, Francia, Italia, Dinamarca, Polonia, Hungría y Reino Unido como ejemplos de países cuyos sistemas educativos están en revisión. Fuera del ámbito europeo Brasil, Singapur, Japón, China (Shanghai), Canadá (Ontario), República de Corea o EE.UU. también están inmersos en procesos de mejora de la educación, con cambios regulatorios y planificaciones a medio y largo plazo.

## V

La finalización de un ciclo económico expansivo y sus inevitables consecuencias presupuestarias no pueden ser una coartada para eludir las necesarias reformas de nuestro sistema educativo. El costo de no asumir estas responsabilidades no sería otro que el de ver aumentar la exclusión social y el deterioro de la competitividad.

Desde la transición a la democracia, España ha alcanzado unas tasas de escolarización prácticamente del 100% desde los 3 años y ha desarrollado los instrumentos necesarios para garantizar unos niveles mínimos de educación al cubrir las necesidades básicas de los estudiantes y asegurar, para el conjunto de los centros docentes, unos niveles mínimos de calidad mediante el establecimiento de criterios de uniformidad. Debemos pues considerar como un logro de las últimas décadas la universalización de la educación, así como la educación inclusiva.

Las diferencias entre los alumnos y alumnas de un mismo centro y entre los distintos centros indican que tenemos un sistema educativo más homogéneo que la media, lo que se traduce en un índice de equidad superior a la media de la OCDE.

Sin embargo, el sistema actual no permite progresar hacia una mejora de la calidad educativa, como ponen en evidencia los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment), las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación, y el reducido número de estudiantes que alcanza la excelencia. La objetividad de los estudios comparativos internacionales, que reflejan como mínimo el estancamiento del sistema, llevan a la conclusión de que es necesaria una reforma del sistema educativo que huya de los debates ideológicos que han dificultado el avance en los últimos años. Es necesaria una reforma sensata, práctica, que permita desarrollar al máximo el potencial de cada alumno o alumna.

Los resultados de 2011, difundidos por EUROSTAT (Statistical Office of the European Communities) en relación con los indicadores educativos de la Estrategia Europa 2020, destacan con claridad el abandono educativo temprano como una de las debilidades del sistema educativo español, al situar la tasa de abandono en el 26,5% en 2011, con tendencia al descenso pero muy lejos del valor medio europeo actual (13,5%) y del objetivo del 10% fijado para 2020.

Por otra parte, el Informe PISA 2009 arroja unos resultados para España que ponen de relieve el nivel insuficiente obtenido en comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica, muy alejado del promedio de los países de la OCDE.

La Estrategia de la Unión Europea para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador ha establecido para el horizonte 2020 cinco ambiciosos objetivos en materia de empleo, innovación, educación, integración social, así como clima y energía y ha cuantificado los objetivos educativos que debe conseguir la Unión Europea para mejorar los niveles de educación. En el año 2020, la Unión Europea deberá reducir el abandono escolar a menos de un 10% y, como mínimo, al menos el 40% de la población de entre 30 y 34 años deberá haber finalizado sus estudios de formación superior o equivalente.

De acuerdo con la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020, aprobada en 2010 por la Comisión Europea, esta mejora en los niveles de educación debe dirigirse también a las personas con discapacidad, a quienes se les habrá de garantizar una educación y una formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa «Juventud en movimiento», planteada por la propia Estrategia Europea para un crecimiento

inteligente. A tal fin, se tomará como marco orientador y de referencia necesaria la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por las Naciones Unidas en diciembre de 2006, vigente y plenamente aplicable en España desde mayo de 2008.

Para abordar la disminución del abandono escolar, se ha de incrementar el porcentaje de jóvenes que finalizan el nivel educativo de Educación Secundaria superior, nivel CINE 3 (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO). La consecución de este nivel educativo se ha convertido en una cuestión clave de los sistemas educativos y formativos en los países desarrollados, y está recogida también en el Proyecto de Indicadores de la Educación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), que destaca la necesidad de que los jóvenes completen como mínimo el nivel CINE 3 para afrontar su incorporación al mercado laboral con las suficientes garantías.

La técnica normativa elegida, de modificación limitada de la Ley Orgánica de Educación (LOE), responde a las recomendaciones de la OCDE basadas en las mejores prácticas de los países con sistemas educativos con mejores resultados, en los que las reformas se plantean de manera constante sobre un marco de estabilidad general según se van detectando insuficiencias o surgen nuevas necesidades. La propuesta de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) surge de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país, primando la consecución de un marco de estabilidad y evitando situaciones extraordinarias como las vividas en nuestro sistema educativo en los últimos años.

Los cambios propuestos en nuestro sistema educativo por la LOMCE están basados en evidencias. La reforma pretende hacer frente a los principales problemas detectados en el sistema educativo español sobre los fundamentos proporcionados por los resultados objetivos reflejados en las evaluaciones periódicas de los organismos europeos e internacionales.

Los estudios internacionales ponen de manifiesto que los países que han mejorado de forma relativamente rápida la calidad de sus sistemas educativos han implantado medidas relacionadas con la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias de forma que los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones, el desarrollo de sistemas de evaluación externa censales y consistentes en el tiempo, el incremento de la transparencia de los resultados, la promoción de una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, la exigencia a estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas, y el incentivo del esfuerzo.

Esta reforma del sistema educativo pretende ser gradualista y prudente, basada en el sentido común y sostenible en el tiempo, pues su éxito se medirá en función de la mejora objetiva de los resultados de los alumnos y alumnas. Esta Ley Orgánica es el resultado de un diálogo abierto y sincero, que busca el consenso, enriquecido con las aportaciones de toda la comunidad educativa.

## VI

La reforma promovida por la LOMCE se apoya en evidencias y recoge las mejores prácticas comparadas. Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias.

## VII

El aumento de la autonomía de los centros es una recomendación reiterada de la OCDE para mejorar los resultados de los mismos, necesariamente unida a la exigencia de una mayor transparencia en la rendición de cuentas. Pese a la reiteración formal de la LOE sobre la importancia de la autonomía, las encuestas internacionales siguen marcando este factor como un déficit de nuestro sistema. Es necesario que cada centro tenga la capacidad de identificar cuáles son sus fortalezas y las necesidades de su entorno, para así poder tomar decisiones sobre cómo mejorar su oferta educativa y metodológica en ese ámbito, en relación directa, cuando corresponda por su naturaleza, con la estrategia de la administración educativa. Esta responsabilidad llevará aparejada la exigencia de demostrar que los recursos públicos se han utilizado de forma eficiente y que han conducido a una mejora real de los resultados. La autonomía de los centros es una puerta abierta a la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, que mantiene la cohesión y unidad del sistema y abre nuevas posibilidades de cooperación entre los centros y de creación de redes de apoyo y aprendizaje compartido.

La reforma contribuirá también a reforzar la capacidad de gestión de la dirección de los centros, confiriendo a los directores, como representantes que son de la Administración educativa en el centro y como responsables del proyecto educativo, la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión. Por otro lado, se potencia la función directiva a través de un sistema de certificación previa para acceder al puesto de director, y se establece un protocolo para rendir cuentas de las decisiones tomadas, de las acciones de calidad y de los resultados obtenidos al implementarlas. Pocas áreas de la administración tienen la complejidad y el tamaño que tiene la red de centros públicos educativos; siendo conscientes de su dificultad y del esfuerzo que supone para sus responsables, mejorar su gestión es un reto ineludible para el sistema.

## VIII

Las evaluaciones externas de fin de etapa constituyen una de las principales novedades de la LOMCE con respecto al marco anterior y una de las medidas llamadas a mejorar de manera más directa la calidad del sistema educativo. Veinte países de la OCDE realizan a sus alumnos y alumnas pruebas de esta naturaleza y las evidencias indican que su implantación tiene un impacto de al menos dieciséis puntos de mejora de acuerdo con los criterios de PISA.

Estas pruebas tendrán un carácter formativo y de diagnóstico. Por un lado deben servir para garantizar que todos los alumnos y alumnas alcancen los niveles de aprendizaje adecuados para el normal desenvolvimiento de la vida personal y profesional conforme el título pretendido, y además deben permitir orientar a los alumnos y alumnas en sus decisiones escolares de acuerdo con los conocimientos y competencias que realmente posean. Por otro lado, estas pruebas normalizan los estándares de titulación en toda España, indicando de forma clara al conjunto de la comunidad educativa cuáles son los niveles de exigencia requeridos e introduciendo elementos de certeza, objetividad y comparabilidad de resultados. Además, proporcionan a los padres, a los centros y a las Administraciones educativas una valiosa información de cara a futuras decisiones. El objetivo de esta evaluación es la mejora del aprendizaje del alumno o alumna, de las medidas de gestión de los centros y de las políticas de las Administraciones.

La transparencia de los datos debe realizarse persiguiendo informar sobre el valor añadido de los centros en relación con las circunstancias socioeconómicas de su entorno y, de manera especial, sobre la evolución de éstos.

Las pruebas serán homologables a las que se realizan en el ámbito internacional y, en especial, a las de la OCDE y se centran en el nivel de adquisición de las competencias. Siguiendo las pautas internacionales, deberán ser cuidadosas en cualquier caso para poder medir los resultados del proceso de aprendizaje sin mermar la deseada autonomía de los centros, y deberán excluir la posibilidad de cualquier tipo de adiestramiento para su superación.

Las evaluaciones propuestas no agotan las posibilidades de evaluación dentro del sistema, si bien corresponderá a las Administraciones educativas la decisión sobre la realización de otras evaluaciones.

El éxito de la propuesta de evaluaciones consistirá en conseguir que ningún alumno o alumna encuentre ante ellas una barrera infranqueable. Cada prueba debe ofrecer opciones y pasarelas, de manera que nadie que quiera seguir aprendiendo pueda quedar, bajo ningún concepto, fuera del sistema.

## IX

La racionalización de la oferta educativa, reforzando en todas las etapas el aprendizaje de materias troncales que contribuyan a la adquisición de las competencias fundamentales para el desarrollo académico de los alumnos y alumnas, es otro objetivo básico de la reforma. La revisión curricular que suceda a la aprobación de la ley orgánica deberá tener muy en cuenta las necesidades de aprendizaje vinculadas a los acelerados cambios sociales y económicos que estamos viviendo. La simplificación del desarrollo curricular es un elemento esencial para la transformación del sistema educativo, simplificación que, de acuerdo con las directrices de la Unión Europea, debe proporcionar un conocimiento sólido de los contenidos que garantice la efectividad en la adquisición de las competencias básicas. Las claves de este proceso de cambio curricular son favorecer una visión interdisciplinar y, de manera especial, posibilitar una mayor autonomía a la función docente, de forma que permita satisfacer las exigencias de una mayor personalización de la educación, teniendo en cuenta el principio de especialización del profesorado.

## X

Las rigideces del sistema conducen a la exclusión de los alumnos y alumnas cuyas expectativas no se adecuan al marco establecido. En cambio, la posibilidad de elegir entre distintas trayectorias les garantiza una más fácil permanencia en el sistema educativo y, en consecuencia, mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional. La flexibilización de las trayectorias, de forma que cada estudiante pueda desarrollar todo su potencial, se concreta en el desarrollo de programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento en el segundo y el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, la Formación Profesional Básica, la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional, y la transformación del actual cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria en un curso fundamentalmente propedéutico y con dos trayectorias bien diferenciadas. Esta diversificación permitirá que el estudiante reciba una atención personalizada para que se oriente hacia la vía educativa que mejor se adapte a sus necesidades y aspiraciones, lo que debe favorecer su progresión en el sistema educativo.

Es un tema recurrente de la reforma eliminar las barreras para favorecer la realización, como mínimo, de las etapas superiores de secundaria, una exigencia cada vez más evidente en la sociedad en la que vivimos, para lo que se han planteado nuevos itinerarios y se ha dotado de mayor permeabilidad a los existentes. La permeabilidad del sistema, tanto vertical como horizontal, es una de las mayores preocupaciones de la Unión Europea. Así, la Ley abre pasarelas entre todas las trayectorias formativas y dentro de ellas, de manera que ninguna decisión de ningún alumno o alumna sea irreversible. Cualquier alumno o alumna puede transitar a lo largo de su proceso de formación de unos ámbitos a otros de acuerdo con su vocación, esfuerzo y expectativas vitales, enlazando con las necesidades de una formación a lo largo de la vida.

Junto a estos principios es necesario destacar tres ámbitos sobre los que la LOMCE hace especial incidencia con vistas a la transformación del sistema educativo: las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el fomento del plurilingüismo, y la modernización de la Formación Profesional.



## XI

La tecnología ha conformado históricamente la educación y la sigue conformando. El aprendizaje personalizado y su universalización como grandes retos de la transformación educativa, así como la satisfacción de los aprendizajes en competencias no cognitivas, la adquisición de actitudes y el aprender haciendo, demandan el uso intensivo de las tecnologías. Conectar con los hábitos y experiencias de las nuevas generaciones exige una revisión en profundidad de la noción de aula y de espacio educativo, solo posible desde una lectura amplia de la función educativa de las nuevas tecnologías.

La incorporación generalizada al sistema educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que tendrán en cuenta los principios de diseño para todas las personas y accesibilidad universal, permitirá personalizar la educación y adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno o alumna. Por una parte, servirá para el refuerzo y apoyo en los casos de bajo rendimiento y, por otra, permitirá expandir sin limitaciones los conocimientos transmitidos en el aula. Los alumnos y alumnas con motivación podrán así acceder, de acuerdo con su capacidad, a los recursos educativos que ofrecen ya muchas instituciones en los planos nacional e internacional. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa. Asimismo, el uso responsable y ordenado de estas nuevas tecnologías por parte de los alumnos y alumnas debe estar presente en todo el sistema educativo. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán también una herramienta clave en la formación del profesorado y en el aprendizaje de los ciudadanos a lo largo de la vida, al permitirles compatibilizar la formación con las obligaciones personales o laborales y, asimismo, lo serán en la gestión de los procesos.

Una vez valoradas experiencias anteriores, es imprescindible que el modelo de digitalización de la escuela por el que se opte resulte económicamente sostenible, y que se centre en la creación de un ecosistema digital de ámbito nacional que permita el normal desarrollo de las opciones de cada Administración educativa.

## XII

El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera.

## XIII

La principal diferencia del sistema educativo español con los de nuestro entorno radica en el número especialmente bajo de alumnos y alumnas que transitan por nuestra Formación Profesional. Esta situación incide inevitablemente en la empleabilidad y en la competitividad de nuestra economía, limitando las opciones vitales de muchos jóvenes. Revitalizar la opción del aprendizaje profesional como una opción acorde con la voluntad de un desarrollo personal y también su permeabilidad con el resto del sistema es un objetivo estratégico de esta Ley. Para alcanzarlo se propone la modernización de la oferta, su adaptación a los requerimientos de los diferentes sectores productivos, la implicación de las empresas en el proceso formativo, con la importante novedad de la Formación Profesional dual, y la búsqueda de un acercamiento a los modelos de los países de nuestro entorno con niveles mucho menores de desempleo juvenil. Se crea un

nuevo título de Formación Profesional Básica, se flexibilizan las vías de acceso desde la Formación Profesional Básica hacia la de Grado Medio y desde ésta hacia la de Grado Superior, se prioriza la contribución a la ampliación de las competencias en Formación Profesional Básica y de Grado Medio, se regula la Formación Profesional dual y se completa con materias optativas orientadas a los ciclos de grado superior y al tránsito hacia otras enseñanzas.

## XIV

La Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática, de fecha 16 de octubre de 2002, señala que la educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y que contribuye a defender los valores y principios de la libertad, el pluralismo, los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia.

Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Esta Ley Orgánica considera esencial la preparación para la ciudadanía activa y la adquisición de las competencias sociales y cívicas, recogidas en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. En el contexto del cambio metodológico que esta Ley Orgánica propugna se aborda esta necesidad de forma transversal al incorporar la educación cívica y constitucional a todas las asignaturas durante la educación básica, de forma que la adquisición de competencias sociales y cívicas se incluya en la dinámica cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se potencie de esa forma, a través de un planteamiento conjunto, su posibilidad de transferencia y su carácter orientador.

## XV

La transformación del sistema educativo es el resultado de un esfuerzo sostenido y constante de reforma educativa, esfuerzo que sólo es posible realizar con la colaboración permanente y respetuosa de todos los actores. De manera especial, será relevante promover una cooperación sincera entre las Administraciones educativas que permita compartir las mejores prácticas del sistema y mejorar la cohesión territorial. Además, esta Ley adquirirá pleno sentido con el desarrollo de una futura ley sobre la función docente.

**Artículo único.** *Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se modifica en los siguientes términos:

Uno. Se modifica la redacción de los párrafos b), k) y l) y se añaden nuevos párrafos h bis) y q) al artículo 1 en los siguientes términos:

«b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.



h bis) El reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos.

k) La educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar.

l) El desarrollo, en la escuela, de los valores que fomenten la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género.

q) La libertad de enseñanza, que reconozca el derecho de los padres, madres y tutores legales a elegir el tipo de educación y el centro para sus hijos, en el marco de los principios constitucionales.»

Dos. Se añade un nuevo artículo 2 bis con la siguiente redacción:

«Artículo 2 bis. *Sistema Educativo Español.*

1. A efectos de esta Ley Orgánica, se entiende por Sistema Educativo Español el conjunto de Administraciones educativas, profesionales de la educación y otros agentes, públicos y privados, que desarrollan funciones de regulación, de financiación o de prestación de servicios para el ejercicio del derecho a la educación en España, y los titulares de este derecho, así como el conjunto de relaciones, estructuras, medidas y acciones que se implementan para prestarlo.

2. Las Administraciones educativas son los órganos de la Administración General del Estado y de las Administraciones de las Comunidades Autónomas competentes en materia educativa.

3. Para la consecución de los fines previstos en el artículo 2, el Sistema Educativo Español contará, entre otros, con los siguientes instrumentos:

a) El Consejo Escolar del Estado, como órgano de participación de la comunidad educativa en la programación general de la enseñanza y de asesoramiento al Gobierno.

b) La Conferencia Sectorial de Educación, como órgano de cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas.

c) Las mesas sectoriales de negociación de la enseñanza pública y de la enseñanza concertada que se constituyan.

d) El Sistema de Información Educativa.

e) El Sistema Estatal de Becas y Ayudas al Estudio, como garantía de la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

4. El funcionamiento del Sistema Educativo Español se rige por los principios de calidad, cooperación, equidad, libertad de enseñanza, mérito, igualdad de oportunidades, no discriminación, eficiencia en la asignación de recursos públicos, transparencia y rendición de cuentas.»

Tres. Se añade un nuevo apartado 10 al artículo 3, con la siguiente redacción:

«10. Los ciclos de Formación Profesional Básica serán de oferta obligatoria y carácter gratuito.»

Cuatro. El título del capítulo III del título preliminar y el artículo 6 quedan redactados de la siguiente manera:

### «CAPÍTULO III

#### **Currículo y distribución de competencias**

Artículo 6. *Currículo.*

1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley Orgánica, se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.

2. El currículo estará integrado por los siguientes elementos:

- a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
- b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.
- c) Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias.  
Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participen los alumnos y alumnas.
- d) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes.
- e) Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.
- f) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.»

Cinco. Se añade un nuevo artículo 6 bis, dentro del capítulo III del título preliminar, con la siguiente redacción:

«Artículo 6 bis. *Distribución de competencias.*

1. Corresponde al Gobierno:

- a) La ordenación general del sistema educativo.
- b) La regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y de las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.
- c) La programación general de la enseñanza, en los términos establecidos en los artículos 27 y siguientes de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- d) La alta inspección y demás facultades que, conforme al artículo 149.1.30.<sup>a</sup> de la Constitución, le corresponden para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos.
- e) El diseño del currículo básico, en relación con los objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, estándares y resultados de aprendizaje evaluables, con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica.

2. En Educación Primaria, en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato, las asignaturas se agruparán en tres bloques, de asignaturas troncales, de asignaturas específicas y de asignaturas de libre configuración autonómica, sobre los que las Administraciones educativas y los centros docentes realizarán sus funciones de la siguiente forma:

a) Corresponderá al Gobierno:

- 1.º Determinar los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo mínimo del bloque de asignaturas troncales.
- 2.º Determinar los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas específicas.
- 3.º Determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes, así como las características generales de las pruebas, en relación con la evaluación final de Educación Primaria.

b) Corresponderá al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en relación con las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato:

1.º Determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes, en relación con los contenidos de los bloques de asignaturas troncales y específicas.

2.º Determinar las características de las pruebas.

3.º Diseñar las pruebas y establecer su contenido para cada convocatoria.

c) Dentro de la regulación y límites establecidos por el Gobierno, a través del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de acuerdo con los apartados anteriores, las Administraciones educativas podrán:

1.º Complementar los contenidos del bloque de asignaturas troncales.

2.º Establecer los contenidos de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica.

3.º Realizar recomendaciones de metodología didáctica para los centros docentes de su competencia.

4.º Fijar el horario lectivo máximo correspondiente a los contenidos de las asignaturas del bloque de asignaturas troncales.

5.º Fijar el horario correspondiente a los contenidos de las asignaturas de los bloques de asignaturas específicas y de libre configuración autonómica.

6.º En relación con la evaluación durante la etapa, complementar los criterios de evaluación relativos a los bloques de asignaturas troncales y específicas, y establecer los criterios de evaluación del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.

7.º Establecer los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica.

d) Dentro de la regulación y límites establecidos por las Administraciones educativas de acuerdo con los apartados anteriores, y en función de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa, los centros docentes podrán:

1.º Complementar los contenidos de los bloques de asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica y configurar su oferta formativa.

2.º Diseñar e implantar métodos pedagógicos y didácticos propios.

3.º Determinar la carga horaria correspondiente a las diferentes asignaturas.

e) El horario lectivo mínimo correspondiente a las asignaturas del bloque de asignaturas troncales se fijará en cómputo global para toda la Educación Primaria, para el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, para el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, y para cada uno de los cursos de Bachillerato, y no será inferior al 50% del total del horario lectivo fijado por cada Administración educativa como general. En este cómputo no se tendrán en cuenta posibles ampliaciones del horario que se puedan establecer sobre el horario general.

3. Para el segundo ciclo de Educación Infantil, las enseñanzas artísticas profesionales, las enseñanzas de idiomas y las enseñanzas deportivas, el Gobierno fijará los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación del currículo básico, que requerirán el 55 por 100 de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por 100 para aquellas que no la tengan.

4. En relación con la Formación Profesional, el Gobierno fijará los objetivos, competencias, contenidos, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación del currículo básico. Los contenidos del currículo básico requerirán el 55 por 100 de los horarios para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por 100 para aquellas que no la tengan.

5. Las Administraciones educativas fomentarán y potenciarán la autonomía de los centros, evaluarán sus resultados y aplicarán los oportunos planes de actuación.

Los centros docentes desarrollarán y complementarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía, tal y como se recoge en el capítulo II del título V de la presente Ley.

6. Los títulos correspondientes a las enseñanzas reguladas por esta Ley Orgánica serán homologados por el Estado y expedidos por las Administraciones educativas en las condiciones previstas en la legislación vigente y en las normas básicas y específicas que al efecto se dicten.

7. En el marco de la cooperación internacional en materia de educación, el Gobierno, de acuerdo con lo establecido en este artículo, podrá establecer currículos mixtos de enseñanzas del sistema educativo español y de otros sistemas educativos, conducentes a los títulos respectivos.»

Seis. Se añade un nuevo apartado 3 al artículo 9, con la siguiente redacción:

«3. En los programas de cooperación territorial se tendrá en cuenta, como criterio para la distribución territorial de recursos económicos, la singularidad de estos programas en términos orientados a favorecer la igualdad de oportunidades. Se valorará especialmente el fenómeno de la despoblación de un territorio, así como la dispersión geográfica de la población, la insularidad y las necesidades específicas que presenta la escolarización del alumnado de zonas rurales.»

Siete. Se modifica el apartado 2 del artículo 16, con la siguiente redacción:

«2. La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.»

Ocho. Se modifican los párrafos b), h) y j) del artículo 17, que pasa a tener la siguiente redacción:

«b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.

j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.»

Nueve. El artículo 18 queda redactado de la siguiente manera:

«1. La etapa de Educación Primaria comprende seis cursos y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador.

2. Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas troncales en cada uno de los cursos:

- a) Ciencias de la Naturaleza.
- b) Ciencias Sociales.
- c) Lengua Castellana y Literatura.
- d) Matemáticas.
- e) Primera Lengua Extranjera.

3. Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

- a) Educación Física.
- b) Religión, o Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres, madres o tutores legales.
- c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos una de las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas:

- 1.º Educación Artística.
- 2.º Segunda Lengua Extranjera.
- 3.º Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido en la elección indicada en el apartado 3.b).
- 4.º Valores Sociales y Cívicos, sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido en la elección indicada en el apartado 3.b).

4. Los alumnos y alumnas deben cursar el área Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial, si bien podrán estar exentos de cursar o de ser evaluados de dicha área en las condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente. El área Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al del área Lengua Castellana y Literatura.

Además, los alumnos y alumnas podrán cursar algún área más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, que podrán ser del bloque de asignaturas específicas no cursadas, profundización o refuerzo de las áreas troncales, o áreas a determinar.

5. En el conjunto de la etapa, la acción tutorial orientará el proceso educativo individual y colectivo del alumnado.

6. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas.»

Diez. Se suprime el apartado 2 del artículo 19.

Once. Se añade un apartado 4 al artículo 19, con la siguiente redacción:

«4. La lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Se priorizarán la comprensión y la expresión oral.

Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.»

Doce. El artículo 20 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 20. *Evaluación durante la etapa.*

1. La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas.

Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.



2. El alumno o alumna accederá al curso o etapa siguiente siempre que se considere que ha logrado los objetivos y ha alcanzado el grado de adquisición de las competencias correspondientes. De no ser así, podrá repetir una sola vez durante la etapa, con un plan específico de refuerzo o recuperación. Se atenderá especialmente a los resultados de la evaluación individualizada al finalizar el tercer curso de Educación Primaria y de final de Educación Primaria.

3. Los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispongan las Administraciones educativas, en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. De resultar desfavorable esta evaluación, el equipo docente deberá adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas.

4. Se prestará especial atención durante la etapa a la atención personalizada de los alumnos y alumnas, la realización de diagnósticos precoces y el establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar.

5. En aquellas Comunidades Autónomas que posean, junto al castellano, otra lengua oficial de acuerdo con sus Estatutos, los alumnos y alumnas podrán estar exentos de realizar la evaluación del área Lengua Cooficial y Literatura según la normativa autonómica correspondiente.»

Trece. El artículo 21 queda redactado de la siguiente forma:

«Artículo 21. *Evaluación final de Educación Primaria.*

1. Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa.

2. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá los criterios de evaluación y las características generales de las pruebas para todo el Sistema Educativo Español con el fin de asegurar unos criterios y características de evaluación comunes a todo el territorio.

3. El resultado de la evaluación se expresará en niveles. El nivel obtenido por cada alumno o alumna se hará constar en un informe, que será entregado a los padres, madres o tutores legales y que tendrá carácter informativo y orientador para los centros en los que los alumnos y alumnas hayan cursado sexto curso de Educación Primaria y para aquellos en los que cursen el siguiente curso escolar, así como para los equipos docentes, los padres, madres o tutores legales y los alumnos y alumnas.

Las Administraciones educativas podrán establecer planes específicos de mejora en aquellos centros públicos cuyos resultados sean inferiores a los valores que, a tal objeto, hayan establecido.

En relación con los centros concertados se estará a la normativa reguladora del concierto correspondiente.»

Catorce. Se añade un artículo 23 bis con la siguiente redacción:

«Artículo 23 bis. *Ciclos de Educación Secundaria Obligatoria.*

La etapa de Educación Secundaria Obligatoria se organiza en materias y comprende dos ciclos, el primero de tres cursos escolares y el segundo de uno.

El segundo ciclo o cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria tendrá un carácter fundamentalmente propedéutico.»



Quince. El artículo 24 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 24. *Organización del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.*

1. Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales en los cursos primero y segundo:

- a) Biología y Geología en primer curso.
- b) Física y Química en segundo curso.
- c) Geografía e Historia en ambos cursos.
- d) Lengua Castellana y Literatura en ambos cursos.
- e) Matemáticas en ambos cursos.
- f) Primera Lengua Extranjera en ambos cursos.

2. Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales en el curso tercero:

- a) Biología y Geología.
- b) Física y Química.
- c) Geografía e Historia.
- d) Lengua Castellana y Literatura.
- e) Primera Lengua Extranjera.

3. Como materia de opción, en el bloque de asignaturas troncales deberán cursar, bien Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas, o bien Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas, a elección de los padres, madres o tutores legales o, en su caso, de los alumnos y alumnas.

4. Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

- a) Educación Física.
- b) Religión, o Valores Éticos, a elección de los padres, madres o tutores legales o, en su caso, del alumno o alumna.

c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y, máximo de cuatro, de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos:

- 1.º Cultura Clásica.
- 2.º Educación Plástica, Visual y Audiovisual.
- 3.º Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial.
- 4.º Música.
- 5.º Segunda Lengua Extranjera.
- 6.º Tecnología.
- 7.º Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales o, en su caso, el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 4.b).
- 8.º Valores Éticos, sólo si los padres, madres o tutores legales o, en su caso, el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 4.b).

5. Los alumnos y alumnas deben cursar la materia Lengua Cooficial y Literatura del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial, si bien podrán estar exentos de cursar o de ser evaluados de dicha materia en las condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente. La materia Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al de la materia Lengua Castellana y Literatura.

Además, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas podrán cursar alguna materia más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, que podrán ser materias del bloque de asignaturas específicas no cursadas, o materias a determinar. Estas materias del bloque de asignaturas de libre configuración autonómica podrán ser diferentes en cada uno de los cursos.

6. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias del ciclo, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias.

7. Con el fin de facilitar el tránsito del alumnado entre la Educación Primaria y el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria, las Administraciones educativas y, en su caso, los centros docentes, podrán agrupar las materias del primer curso en ámbitos de conocimiento.»

Dieciséis. El artículo 25 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 25. *Organización de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria.*

1. Los padres, madres o tutores legales o, en su caso, los alumnos y alumnas podrán escoger cursar el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria por una de las dos siguientes opciones:

- a) Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato.
- b) Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.

A estos efectos, no serán vinculantes las opciones cursadas en tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

2. En la opción de enseñanzas académicas, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:

- a) Geografía e Historia.
- b) Lengua Castellana y Literatura.
- c) Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas.
- d) Primera Lengua Extranjera.

3. En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas deben cursar al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:

- 1.º Biología y Geología.
- 2.º Economía.
- 3.º Física y Química.
- 4.º Latín.

4. En la opción de enseñanzas aplicadas, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:

- a) Geografía e Historia.
- b) Lengua Castellana y Literatura.
- c) Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas.
- d) Primera Lengua Extranjera.

5. En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas deben cursar al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:

- 1.º Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional.
- 2.º Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial.
- 3.º Tecnología.

6. Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas:

- a) Educación Física.
- b) Religión, o Valores Éticos, a elección de los padres, madres o tutores legales o en su caso del alumno o alumna.
- c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, un mínimo de una y máximo de cuatro materias de las siguientes del bloque de asignaturas específicas:

- 1.º Artes Escénicas y Danza.
- 2.º Cultura Científica.
- 3.º Cultura Clásica.
- 4.º Educación Plástica, Visual y Audiovisual.
- 5.º Filosofía.
- 6.º Música.
- 7.º Segunda Lengua Extranjera.
- 8.º Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- 9.º Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales o en su caso el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 6.b).
- 10.º Valores Éticos, sólo si los padres, madres o tutores legales o en su caso el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 6.b).
- 11.º Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna.

7. Los alumnos y alumnas deben cursar la materia Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial, si bien podrán estar exentos de cursar o de ser evaluados de dicha materia en las condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente. La materia Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al de la materia Lengua Castellana y Literatura.

Además, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y en su caso de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas podrán cursar alguna materia más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, que podrán ser materias del bloque de asignaturas específicas no cursadas, materias de ampliación de los contenidos de alguna de las materias de los bloques de asignaturas troncales o específicas, o materias a determinar.

8. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de este curso, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias.

9. Las Administraciones educativas y, en su caso, los centros podrán elaborar itinerarios para orientar a los alumnos y alumnas en la elección de las materias troncales de opción.

10. El alumnado deberá poder lograr los objetivos de la etapa y alcanzar el grado de adquisición de las competencias correspondientes tanto por la opción de enseñanzas académicas como por la de enseñanzas aplicadas.»

Diecisiete. Se añade un apartado 6 al artículo 26 con la siguiente redacción:

«6. En el proceso de aprendizaje de lengua extranjera, la lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo. Se priorizarán la comprensión y expresión oral.

Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.»

Dieciocho. El artículo 27 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 27. *Programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento.*

1. El Gobierno definirá las condiciones básicas para establecer los requisitos de los programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento que se desarrollarán a partir de 2.º curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

En este supuesto, se utilizará una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias diferente a la establecida con carácter general, con la finalidad de que los alumnos y alumnas puedan cursar el cuarto curso por la vía ordinaria y obtengan el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

2. El equipo docente podrá proponer a los padres, madres o tutores legales la incorporación a un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento de aquellos alumnos y alumnas que hayan repetido al menos un curso en cualquier etapa, y que una vez cursado el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria no estén en condiciones de promocionar al segundo curso, o que una vez cursado segundo curso no estén en condiciones de promocionar al tercero. El programa se desarrollará a lo largo de los cursos segundo y tercero en el primer supuesto, o sólo en tercer curso en el segundo supuesto.

Aquellos alumnos y alumnas que, habiendo cursado tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria, no estén en condiciones de promocionar al cuarto curso, podrán incorporarse excepcionalmente a un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento para repetir tercer curso.

3. Estos programas irán dirigidos preferentemente a aquellos alumnos y alumnas que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo.

4. Las Administraciones educativas garantizarán al alumnado con discapacidad que participe en estos programas la disposición de los recursos de apoyo que, con carácter general, se prevean para este alumnado en el Sistema Educativo Español.»

Diecinueve. El artículo 28 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 28. *Evaluación y promoción.*

1. La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora.

Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.

2. Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la etapa, serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno o alumna respectivo, atendiendo al logro de los objetivos y al grado de adquisición de las competencias correspondientes.

Los alumnos y alumnas promocionarán de curso cuando hayan superado todas las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias como máximo, y repetirán curso cuando tengan evaluación negativa en tres o más materias, o en dos materias que sean Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas de forma simultánea.

De forma excepcional, podrá autorizarse la promoción de un alumno o alumna con evaluación negativa en tres materias cuando se den conjuntamente las siguientes condiciones:

- a) que dos de las materias con evaluación negativa no sean simultáneamente Lengua Castellana y Literatura, y Matemáticas,
- b) que el equipo docente considere que la naturaleza de las materias con evaluación negativa no impide al alumno o alumna seguir con éxito el curso siguiente, que tiene expectativas favorables de recuperación y que la promoción beneficiará su evolución académica,
- c) y que se apliquen al alumno o alumna las medidas de atención educativa propuestas en el consejo orientador al que se refiere el apartado 7 de este artículo.

Podrá también autorizarse de forma excepcional la promoción de un alumno o alumna con evaluación negativa en dos materias que sean Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas de forma simultánea cuando el equipo docente considere que el alumno o alumna puede seguir con éxito el curso siguiente, que tiene expectativas favorables de recuperación y que la promoción beneficiará su evolución académica, y siempre que se apliquen al alumno o alumna las medidas de atención educativa propuestas en el consejo orientador al que se refiere el apartado 7 de este artículo.

A los efectos de este apartado, sólo se computarán las materias que como mínimo el alumno o alumna debe cursar en cada uno de los bloques. Además, en relación con aquellos alumnos y alumnas que cursen Lengua Cooficial y Literatura, sólo se computará una materia en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, con independencia de que dichos alumnos y alumnas puedan cursar más materias de dicho bloque. Las materias con la misma denominación en diferentes cursos de la Educación Secundaria Obligatoria se considerarán como materias distintas. La materia Lengua Cooficial y Literatura tendrá la misma consideración que la materia Lengua Castellana y Literatura en aquellas Comunidades Autónomas que posean lengua cooficial.

3. Con el fin de facilitar a los alumnos y alumnas la recuperación de las materias con evaluación negativa, las Administraciones educativas regularán las condiciones para que los centros organicen las oportunas pruebas extraordinarias en las condiciones que determinen.

4. Quienes promocionen sin haber superado todas las materias deberán matricularse de las materias no superadas, seguirán los programas de refuerzo que establezca el equipo docente y deberán superar las evaluaciones correspondientes a dichos programas de refuerzo. Esta circunstancia será tenida en cuenta a los efectos de promoción previstos en los apartados anteriores.

5. El alumno o alumna podrá repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Cuando esta segunda repetición deba producirse en tercero o cuarto curso, se prolongará un año el límite de edad al que se refiere el apartado 2 del artículo 4. Excepcionalmente, un alumno o alumna podrá repetir una segunda vez en cuarto curso si no ha repetido en los cursos anteriores de la etapa.

6. En todo caso, las repeticiones se establecerán de manera que las condiciones curriculares se adapten a las necesidades del alumno o alumna y estén orientadas a la superación de las dificultades detectadas.

7. Con la finalidad de facilitar que todos los alumnos y alumnas logren los objetivos y alcancen el adecuado grado de adquisición de las competencias correspondientes, las Administraciones educativas establecerán medidas de



refuerzo educativo, con especial atención a las necesidades específicas de apoyo educativo. La aplicación personalizada de las medidas se revisará periódicamente y, en todo caso, al finalizar el curso académico.

Al final de cada uno de los cursos de Educación Secundaria Obligatoria se entregará a los padres, madres o tutores legales de cada alumno o alumna un consejo orientador, que incluirá un informe sobre el grado de logro de los objetivos y de adquisición de las competencias correspondientes, así como una propuesta a padres, madres o tutores legales o, en su caso, al alumno o alumna del itinerario más adecuado a seguir, que podrá incluir la incorporación a un programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento o a un ciclo de Formación Profesional Básica.

8. Tras cursar el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, así como una vez cursado segundo curso cuando el alumno o alumna se vaya a incorporar de forma excepcional a un ciclo de Formación Profesional Básica, se entregará a los alumnos y alumnas un certificado de estudios cursados.

9. En aquellas Comunidades Autónomas que posean, junto al castellano, otra lengua oficial de acuerdo con sus Estatutos, los alumnos y alumnas podrán estar exentos de realizar la evaluación de la materia Lengua Cooficial y Literatura según la normativa autonómica correspondiente.»

Veinte. El artículo 29 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 29. *Evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria.*

1. Al finalizar el cuarto curso, los alumnos y alumnas realizarán una evaluación individualizada por la opción de enseñanzas académicas o por la de enseñanzas aplicadas, en la que se comprobará el logro de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias correspondientes en relación con las siguientes materias:

a) Todas las materias generales cursadas en el bloque de asignaturas troncales, salvo Biología y Geología y Física y Química, de las que el alumno o alumna será evaluado si las escoge entre las materias de opción, según se indica en el párrafo siguiente.

b) Dos de las materias de opción cursadas en el bloque de asignaturas troncales, en cuarto curso.

c) Una materia del bloque de asignaturas específicas cursada en cualquiera de los cursos, que no sea Educación Física, Religión, o Valores Éticos.

2. Los alumnos y alumnas podrán realizar la evaluación por cualquiera de las dos opciones de enseñanzas académicas o de enseñanzas aplicadas, con independencia de la opción cursada en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria, o por ambas opciones en la misma ocasión.

3. Podrán presentarse a esta evaluación aquellos alumnos y alumnas que hayan obtenido bien evaluación positiva en todas las materias, o bien negativa en un máximo de dos materias siempre que no sean simultáneamente Lengua Castellana y Literatura, y Matemáticas. A estos efectos, la materia Lengua Cooficial y Literatura tendrá la misma consideración que la materia Lengua Castellana y Literatura en aquellas Comunidades Autónomas que posean lengua cooficial.

A los efectos de este apartado, sólo se computarán las materias que como mínimo el alumno o alumna debe cursar en cada uno de los bloques. Además, en relación con aquellos alumnos y alumnas que cursen Lengua Cooficial y Literatura, sólo se computará una materia en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, con independencia de que dichos alumnos y alumnas puedan cursar más materias de dicho bloque. Las materias con la misma denominación en diferentes cursos de Educación Secundaria Obligatoria se considerarán como materias distintas.



4. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establecerá para todo el Sistema Educativo Español los criterios de evaluación y las características de las pruebas, y las diseñará y establecerá su contenido para cada convocatoria.

5. La superación de esta evaluación requerirá una calificación igual o superior a 5 puntos sobre 10.

6. Los alumnos y alumnas que no hayan superado la evaluación por la opción escogida, o que deseen elevar su calificación final de Educación Secundaria Obligatoria, podrán repetir la evaluación en convocatorias sucesivas, previa solicitud.

Los alumnos y alumnas que hayan superado esta evaluación por una opción podrán presentarse de nuevo a evaluación por la otra opción si lo desean, y de no superarla en primera convocatoria podrán repetirla en convocatorias sucesivas, previa solicitud.

Se tomará en consideración la calificación más alta de las obtenidas en las convocatorias que el alumno o alumna haya superado.

Se celebrarán al menos dos convocatorias anuales, una ordinaria y otra extraordinaria.»

Veintiuno. El artículo 30 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 30. *Propuesta de acceso a Formación Profesional Básica.*

El equipo docente podrá proponer a los padres, madres o tutores legales, en su caso a través del consejo orientador, la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica cuando el grado de adquisición de las competencias así lo aconseje, siempre que cumpla los requisitos establecidos en el artículo 41.1 de esta Ley Orgánica.»

Veintidós. El artículo 31 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 31. *Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.*

1. Para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria será necesaria la superación de la evaluación final, así como una calificación final de dicha etapa igual o superior a 5 puntos sobre 10. La calificación final de Educación Secundaria Obligatoria se deducirá de la siguiente ponderación:

a) Con un peso del 70%, la media de las calificaciones numéricas obtenidas en cada una de las materias cursadas en Educación Secundaria Obligatoria.

b) Con un peso del 30%, la nota obtenida en la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria. En caso de que el alumno o alumna haya superado la evaluación por las dos opciones de evaluación final, a que se refiere el artículo 29.1, para la calificación final se tomará la más alta de las que se obtengan teniendo en cuenta la nota obtenida en ambas opciones.

2. El título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria permitirá acceder a las enseñanzas postobligatorias recogidas en el artículo 3.4 de esta Ley Orgánica, de acuerdo con los requisitos que se establecen para cada enseñanza.

3. En el título deberá constar la opción u opciones por las que se realizó la evaluación final, así como la calificación final de Educación Secundaria Obligatoria.

Se hará constar en el título, por diligencia o anexo al mismo, la nueva calificación final de Educación Secundaria Obligatoria cuando el alumno o alumna se hubiera presentado de nuevo a evaluación por la misma opción para elevar su calificación final.

También se hará constar, por diligencia o anexo, la superación por el alumno o alumna de la evaluación final por una opción diferente a la que ya conste en el título, en cuyo caso la calificación final será la más alta de las que se obtengan teniendo en cuenta los resultados de ambas opciones.

4. Los alumnos y alumnas que cursen la Educación Secundaria Obligatoria y no obtengan el título al que se refiere este artículo recibirán una certificación oficial en la que constará el número de años cursados, así como el grado de logro de los objetivos de la etapa y de adquisición de las competencias correspondientes.

5. Las Administraciones educativas podrán establecer medidas de atención personalizada dirigidas a aquellos alumnos y alumnas que habiéndose presentado a la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria no la hayan superado.

6. En caso de que se obtenga el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por la superación de la prueba regulada en el apartado 2 del artículo 68 de esta Ley Orgánica, la calificación final de Educación Secundaria Obligatoria será la obtenida en dicha prueba.»

Veintitrés. Los apartados 2 y 4 del artículo 32 quedan redactados de la siguiente manera:

«2. Podrán acceder a los estudios de Bachillerato los alumnos y alumnas que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y hayan superado la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria por la opción de enseñanzas académicas.

4. Los alumnos y alumnas podrán permanecer cursando Bachillerato en régimen ordinario durante cuatro años.»

Veinticuatro. El artículo 34 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 34. *Organización general del Bachillerato.*

1. Las modalidades del Bachillerato que podrán ofrecer las Administraciones educativas y, en su caso, los centros docentes serán las siguientes:

- a) Ciencias.
- b) Humanidades y Ciencias Sociales.
- c) Artes.

2. En el proceso de aprendizaje de lengua extranjera, la lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo. Se priorizarán la comprensión y expresión oral.

Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.

3. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, regulará el régimen de reconocimiento recíproco entre los estudios de Bachillerato y los ciclos formativos de grado medio de Formación Profesional, las Enseñanzas de Artes Plásticas y Diseño de grado medio, y las Enseñanzas Deportivas de grado medio, a fin de que puedan ser tenidos en cuenta los estudios superados, aun cuando no se haya alcanzado la titulación correspondiente.»

Veinticinco. Se añade un nuevo artículo 34 bis, que queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 34 bis. *Organización del primer curso de Bachillerato.*

1. En la modalidad de Ciencias, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:

- a) Filosofía.
- b) Lengua Castellana y Literatura I.
- c) Matemáticas I.

d) Primera Lengua Extranjera I.

e) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias más de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:

- 1.º Biología y Geología.
- 2.º Dibujo Técnico I.
- 3.º Física y Química.

2. En la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:

- a) Filosofía.
- b) Lengua Castellana y Literatura I.
- c) Primera Lengua Extranjera I.
- d) Para el itinerario de Humanidades, Latín I. Para el itinerario de Ciencias Sociales, Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I.

e) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales, organizadas, en su caso, en bloques que faciliten el tránsito a la educación superior:

- 1.º Economía.
- 2.º Griego I.
- 3.º Historia del Mundo Contemporáneo.
- 4.º Literatura Universal.

3. En la modalidad de Artes, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:

- a) Filosofía.
- b) Fundamentos del Arte I.
- c) Lengua Castellana y Literatura I.
- d) Primera Lengua Extranjera I.

e) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:

- 1.º Cultura Audiovisual I.
- 2.º Historia del Mundo Contemporáneo.
- 3.º Literatura Universal.

4. Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas:

- a) Educación Física.
- b) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, un mínimo de dos y máximo de tres materias de entre las siguientes:

- 1.º Análisis Musical I.
- 2.º Anatomía Aplicada.
- 3.º Cultura Científica.
- 4.º Dibujo Artístico I.

5.º Dibujo Técnico I, salvo que los padres, madres o tutores legales o el alumno o alumna ya hayan escogido Dibujo Técnico I en el apartado 1.e).2.º).

6.º Lenguaje y Práctica Musical.

7.º Religión.

8.º Segunda Lengua Extranjera I.

9.º Tecnología Industrial I.

10.º Tecnologías de la Información y la Comunicación I.

11.º Volumen.

12.º Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna.

5. Los alumnos y alumnas deben cursar la materia Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial, si bien podrán estar exentos de cursar o de ser evaluados de dicha materia en las condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente. La materia Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al de la materia Lengua Castellana y Literatura.

Además, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas podrán cursar alguna materia más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, que podrán ser materias del bloque de asignaturas específicas no cursadas, materias de ampliación de los contenidos de alguna de las materias de los bloques de asignaturas troncales o específicas, o materias a determinar.

6. Las Administraciones educativas y, en su caso, los centros podrán elaborar itinerarios para orientar a los alumnos y alumnas en la elección de las materias troncales de opción.»

Veintiséis. Se añade un nuevo artículo 34 ter, que queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 34 ter. *Organización del segundo curso de Bachillerato.*

1. En la modalidad de Ciencias, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:

a) Historia de España.

b) Lengua Castellana y Literatura II.

c) Matemáticas II.

d) Primera Lengua Extranjera II.

e) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias más de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:

1.º Biología.

2.º Dibujo Técnico II.

3.º Física.

4.º Geología.

5.º Química.

2. En la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:

a) Historia de España.

b) Lengua Castellana y Literatura II.

c) Primera Lengua Extranjera II.  
d) Para el itinerario de Humanidades, Latín II. Para el itinerario de Ciencias Sociales, Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II.

e) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales, organizadas, en su caso, en bloques que faciliten el tránsito a la educación superior:

- 1.º Economía de la Empresa.
- 2.º Geografía.
- 3.º Griego II.
- 4.º Historia del Arte.
- 5.º Historia de la Filosofía.

3. En la modalidad de Artes, los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias generales del bloque de asignaturas troncales:

- a) Fundamentos del Arte II.
- b) Historia de España.
- c) Lengua Castellana y Literatura II.
- d) Primera Lengua Extranjera II.

e) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos dos materias de entre las siguientes materias de opción del bloque de asignaturas troncales:

- 1.º Artes Escénicas.
- 2.º Cultura Audiovisual II.
- 3.º Diseño.

4. En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas cursarán un mínimo de dos y máximo de tres materias de las siguientes del bloque de asignaturas específicas:

- a) Análisis Musical II.
- b) Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente.
- c) Dibujo Artístico II.
- d) Dibujo Técnico II, salvo que los padres, madres o tutores legales o el alumno o alumna ya hayan escogido Dibujo Técnico II en el apartado 1.e).2.º
- e) Fundamentos de Administración y Gestión.
- f) Historia de la Filosofía, salvo que los padres, madres o tutores legales o el alumno o alumna ya hayan escogido Historia de la Filosofía en el apartado 2.e).5.º
- g) Historia de la Música y de la Danza.
- h) Imagen y Sonido.
- i) Psicología.
- j) Religión.
- k) Segunda Lengua Extranjera II.
- l) Técnicas de Expresión Gráfico-Plástica.
- m) Tecnología Industrial II.
- n) Tecnologías de la Información y la Comunicación II.
- ñ) Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursada por el alumno o alumna.

5. Los alumnos y alumnas deben cursar la materia Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial, si bien podrán estar



exentos de cursar o de ser evaluados de dicha materia en las condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente. La materia Lengua Cooficial y Literatura recibirá un tratamiento análogo al de la materia Lengua Castellana y Literatura.

Además, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, los alumnos y alumnas podrán cursar alguna materia más en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, que podrán ser Educación Física, materias del bloque de asignaturas específicas no cursadas, materias de ampliación de los contenidos de alguna de las materias de los bloques de asignaturas troncales o específicas, o materias a determinar.

6. Las Administraciones educativas y, en su caso, los centros podrán elaborar itinerarios para orientar a los alumnos y alumnas en la elección de las materias troncales de opción.»

Veintisiete. Se adiciona un apartado 3 al artículo 35, que queda redactado de la siguiente manera:

«3. En la organización de los estudios de Bachillerato se prestará especial atención a los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo.»

Veintiocho. El artículo 36 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 36. *Evaluación y promoción.*

1. La evaluación del aprendizaje del alumnado será continua y diferenciada según las distintas materias. El profesorado de cada materia decidirá, al término del curso, si el alumno o alumna ha logrado los objetivos y ha alcanzado el adecuado grado de adquisición de las competencias correspondientes.

Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.

2. Los alumnos y alumnas promocionarán de primero a segundo de Bachillerato cuando hayan superado las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias, como máximo. En todo caso, deberán matricularse en segundo curso de las materias pendientes de primero. Los centros docentes deberán organizar las consiguientes actividades de recuperación y la evaluación de las materias pendientes.

A los efectos de este apartado, sólo se computarán las materias que como mínimo el alumno o alumna debe cursar en cada uno de los bloques. Además, en relación con aquellos alumnos y alumnas que cursen Lengua Cooficial y Literatura, sólo se computará una materia en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, con independencia de que dichos alumnos y alumnas puedan cursar más materias de dicho bloque.

Sin superar el plazo máximo para cursar el Bachillerato indicado en el artículo 32.4, los alumnos y alumnas podrán repetir cada uno de los cursos de Bachillerato una sola vez como máximo, si bien excepcionalmente podrán repetir uno de los cursos una segunda vez, previo informe favorable del equipo docente.

3. Los alumnos y alumnas podrán realizar una prueba extraordinaria de las materias que no hayan superado, en las fechas que determinen las Administraciones educativas.

4. La superación de las materias de segundo curso que impliquen continuidad estará condicionada a la superación de las correspondientes materias de primer curso. Dicha correspondencia se establecerá por vía reglamentaria.

5. En aquellas Comunidades Autónomas que posean, junto al castellano, otra lengua oficial de acuerdo con sus Estatutos, los alumnos y alumnas podrán estar exentos de realizar la evaluación de la materia Lengua Cooficial y Literatura según la normativa autonómica correspondiente.»



Veintinueve. Se añade un nuevo artículo 36 bis, que queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 36 bis. *Evaluación final de Bachillerato.*

1. Los alumnos y alumnas realizarán una evaluación individualizada al finalizar Bachillerato, en la que se comprobará el logro de los objetivos de esta etapa y el grado de adquisición de las competencias correspondientes en relación con las siguientes materias:

a) Todas las materias generales cursadas en el bloque de asignaturas troncales. En el supuesto de materias que impliquen continuidad, se tendrá en cuenta sólo la materia cursada en segundo curso.

b) Dos materias de opción cursadas en el bloque de asignaturas troncales, en cualquiera de los cursos. Las materias que impliquen continuidad entre los cursos primero y segundo sólo computarán como una materia; en este supuesto se tendrá en cuenta sólo la materia cursada en segundo curso.

c) Una materia del bloque de asignaturas específicas cursada en cualquiera de los cursos, que no sea Educación Física ni Religión.

2. Sólo podrán presentarse a esta evaluación aquellos alumnos y alumnas que hayan obtenido evaluación positiva en todas las materias.

A los efectos de este apartado, sólo se computarán las materias que como mínimo el alumno o alumna debe cursar en cada uno de los bloques. Además, en relación con aquellos alumnos y alumnas que cursen Lengua Cooficial y Literatura, sólo se computará una materia en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, con independencia de que los alumnos y alumnas puedan cursar más materias de dicho bloque.

3. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá para todo el Sistema Educativo Español los criterios de evaluación y las características de las pruebas, y las diseñará y establecerá su contenido para cada convocatoria.

4. La superación de esta evaluación requerirá una calificación igual o superior a 5 puntos sobre 10.

5. Los alumnos y alumnas que no hayan superado esta evaluación, o que deseen elevar su calificación final de Bachillerato, podrán repetir la evaluación en convocatorias sucesivas, previa solicitud.

Se tomará en consideración la calificación más alta de las obtenidas en las convocatorias a las que se haya concurrido.

Se celebrarán al menos dos convocatorias anuales, una ordinaria y otra extraordinaria.»

Treinta. El artículo 37 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 37. *Título de Bachiller.*

1. Para obtener el título de Bachiller será necesaria la superación de la evaluación final de Bachillerato, así como una calificación final de Bachillerato igual o superior a 5 puntos sobre 10. La calificación final de esta etapa se deducirá de la siguiente ponderación:

a) Con un peso del 60%, la media de las calificaciones numéricas obtenidas en cada una de las materias cursadas en Bachillerato.

b) Con un peso del 40%, la nota obtenida en la evaluación final de Bachillerato.

2. El título de Bachiller facultará para acceder a las distintas enseñanzas que constituyen la educación superior establecidas en el artículo 3.5, y en él deberá constar la modalidad cursada, así como la calificación final de Bachillerato.

3. La evaluación positiva en todas las materias del Bachillerato sin haber superado la evaluación final de esta etapa dará derecho al alumno o alumna a obtener un certificado que surtirá efectos laborales y los académicos previstos en los artículos 41.2.b), 41.3.a), y 64.2.d) de esta Ley Orgánica.»

Treinta y uno. El artículo 38 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 38. *Admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado desde el título de Bachiller o equivalente.*

1. Las Universidades podrán determinar la admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado de alumnos y alumnas que hayan obtenido el título de Bachiller o equivalente exclusivamente por el criterio de la calificación final obtenida en el Bachillerato.

2. Además, las Universidades podrán fijar procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado de alumnos y alumnas que hayan obtenido el título de Bachiller o equivalente, de acuerdo con la normativa básica que establezca el Gobierno, que deberá respetar los principios de igualdad, no discriminación, mérito y capacidad. Dichos procedimientos utilizarán, junto al criterio de la calificación final obtenida en el Bachillerato, alguno o algunos de los siguientes criterios de valoración:

- a) Modalidad y materias cursadas en el Bachillerato, en relación con la titulación elegida.
- b) Calificaciones obtenidas en materias concretas de los cursos de Bachillerato, o de la evaluación final de dicha etapa.
- c) Formación académica o profesional complementaria.
- d) Estudios superiores cursados con anterioridad.

Además, de forma excepcional, podrán establecer evaluaciones específicas de conocimientos y/o de competencias.

La ponderación de la calificación final obtenida en el Bachillerato deberá tener un valor, como mínimo, del 60 % del resultado final del procedimiento de admisión.

Las Universidades podrán acordar la realización conjunta de todo o parte de los procedimientos de admisión que establezcan, así como el reconocimiento mutuo de los resultados de las valoraciones realizadas en los procedimientos de admisión.

3. Los procedimientos de admisión a la universidad deberán realizarse en condiciones de accesibilidad para los alumnos y alumnas con discapacidad.»

Treinta y dos. Se modifica la redacción de los apartados 2, 3 y 4 y se añade un nuevo apartado 7 al artículo 39 en los siguientes términos:

«2. La Formación Profesional, en el sistema educativo, tiene por finalidad preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse a lo largo de su vida, contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática, y permitir su progresión en el sistema educativo y en el sistema de formación profesional para el empleo, así como el aprendizaje a lo largo de la vida.

3. La Formación Profesional en el sistema educativo comprende los ciclos de Formación Profesional Básica, de grado medio y de grado superior, con una organización modular, de duración variable, que integre los contenidos teórico-prácticos adecuados a los diversos campos profesionales.

4. Los títulos de Formación Profesional estarán referidos, con carácter general, al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, y los ciclos de la Formación Profesional que conducen a su obtención serán los siguientes:

- a) Ciclos de Formación Profesional Básica.
- b) Ciclos formativos de grado medio.
- c) Ciclos formativos de grado superior.

El currículo de estas enseñanzas se ajustará a las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y a lo establecido en el apartado 4 del artículo 6.bis de la presente Ley Orgánica.

El Gobierno desarrollará reglamentariamente las medidas que resulten necesarias para permitir la correspondencia, a efectos de equivalencia y convalidación, de los certificados de profesionalidad regulados en el apartado 3 del artículo 26 de la Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo, con los títulos de Formación Profesional del sistema educativo, a través de las unidades de competencia acreditadas.

7. En los estudios de Formación Profesional se prestará especial atención a los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo.»

Treinta y tres. El artículo 40 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 40. *Objetivos.*

1. La Formación Profesional en el sistema educativo contribuirá a que el alumnado consiga los resultados de aprendizaje que le permitan:

- a) Desarrollar las competencias propias de cada título de formación profesional.
- b) Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional.
- c) Conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.
- d) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, con especial atención a la prevención de la violencia de género.
- e) Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, así como de las personas con discapacidad, para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.
- f) Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.
- g) Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.
- h) Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.
- i) Preparar al alumnado para su progresión en el sistema educativo.
- j) Conocer y prevenir los riesgos medioambientales.

2. Los ciclos de Formación Profesional Básica contribuirán, además, a que el alumnado adquiera o complete las competencias del aprendizaje permanente.

3. Los ciclos formativos de grado medio contribuirán, además, a ampliar las competencias de la enseñanza básica adaptándolas a un campo o sector profesional que permita al alumnado el aprendizaje a lo largo de la vida, a progresar en el sistema educativo, y a incorporarse a la vida activa con responsabilidad y autonomía.»

Treinta y cuatro. El artículo 41 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 41. *Condiciones de acceso y admisión.*

1. El acceso a los ciclos de Formación Profesional Básica requerirá el cumplimiento simultáneo de las siguientes condiciones:

- a) Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso o durante el año natural en curso.

b) Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria.

c) Haber propuesto el equipo docente a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica, de conformidad con lo indicado en el artículo 30.

2. El acceso a ciclos formativos de grado medio requerirá el cumplimiento de al menos una de las siguientes condiciones:

a) Estar en posesión de al menos uno de los siguientes títulos:

1.º Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, siempre que el alumno o alumna haya superado la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria por la opción de enseñanzas aplicadas.

2.º Título Profesional Básico.

3.º Título de Bachiller.

4.º Un título universitario.

5.º Un título de Técnico o de Técnico Superior de Formación Profesional.

b) Estar en posesión de un certificado acreditativo de haber superado todas las materias de Bachillerato.

c) Haber superado un curso de formación específico para el acceso a ciclos de grado medio en centros públicos o privados autorizados por la administración educativa, y tener 17 años cumplidos en el año de finalización del curso. Las materias del curso y sus características básicas serán reguladas por el Gobierno.

d) Haber superado una prueba de acceso de acuerdo con los criterios establecidos por el Gobierno, y tener 17 años cumplidos en el año de realización de dicha prueba.

Las pruebas y cursos indicados en los párrafos anteriores deberán permitir acreditar los conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento los ciclos de formación de grado medio, de acuerdo con los criterios establecidos por el Gobierno.

Además, siempre que la demanda de plazas en ciclos formativos de grado medio supere la oferta, las Administraciones educativas podrán establecer procedimientos de admisión al centro docente, de acuerdo con las condiciones que el Gobierno determine reglamentariamente.

3. El acceso a ciclos formativos de grado superior requerirá el cumplimiento de las siguientes condiciones:

a) Estar en posesión del título de Bachiller, de un título universitario, o de un título de Técnico o de Técnico Superior de Formación Profesional, o de un certificado acreditativo de haber superado todas las materias de Bachillerato, o haber superado una prueba de acceso, de acuerdo con los criterios establecidos por el Gobierno, y tener 19 años cumplidos en el año de realización de dicha prueba.

La prueba deberá permitir acreditar los conocimientos y habilidades suficientes para cursar con aprovechamiento los ciclos de formación de grado superior, de acuerdo con los criterios establecidos por el Gobierno.

b) Siempre que la demanda de plazas en ciclos formativos de grado superior supere la oferta, las Administraciones educativas podrán establecer procedimientos de admisión al centro docente, de acuerdo con las condiciones que el Gobierno determine reglamentariamente.

4. Los alumnos y alumnas que no hayan superado las pruebas de acceso o las pruebas que puedan formar parte de los procedimientos de admisión, o que deseen elevar las calificaciones obtenidas, podrán repetirlas en convocatorias sucesivas, previa solicitud.

5. El Gobierno establecerá, previa consulta a las Comunidades Autónomas, los criterios básicos relativos a la exención de alguna parte o del total de las pruebas de acceso o las pruebas que puedan formar parte de los procedimientos de admisión a los que se refieren los apartados anteriores, en función de la formación o de la experiencia profesional acreditada por el aspirante.

6. Se establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las pruebas de evaluación se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.»

Treinta y cinco. El artículo 42 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 42. *Contenido y organización de la oferta.*

1. Corresponde a las Administraciones educativas programar la oferta de las enseñanzas de Formación Profesional, con respeto a los derechos reconocidos en la presente Ley.

2. El currículo de las enseñanzas de Formación Profesional incluirá una fase de formación práctica en los centros de trabajo, de la que podrán quedar exentos quienes acrediten una experiencia laboral que se corresponda con los estudios profesionales cursados. Las Administraciones educativas regularán esta fase y la mencionada exención.

3. La Formación Profesional promoverá la integración de contenidos científicos, tecnológicos y organizativos del ámbito profesional, así como los de las materias instrumentales, y garantizará que el alumnado adquiera y amplíe las competencias necesarias para su desarrollo profesional, personal y social.

4. Los ciclos de Formación Profesional Básica garantizarán la adquisición de las competencias del aprendizaje permanente a través de la impartición de enseñanzas organizadas en los siguientes bloques comunes:

a) Bloque de Comunicación y Ciencias Sociales, que incluirá las siguientes materias:

- 1.º Lengua Castellana.
- 2.º Lengua extranjera.
- 3.º Ciencias Sociales.
- 4.º En su caso, Lengua Cooficial.

b) Bloque de Ciencias Aplicadas, que incluirá las siguientes materias:

1.º Matemáticas Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje en un Campo Profesional.

2.º Ciencias Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje en un Campo Profesional.

Los criterios pedagógicos con los que se desarrollarán los programas formativos de estos ciclos se adaptarán a las características específicas del alumnado y fomentarán el trabajo en equipo. Asimismo, la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración.

Además, las enseñanzas de la Formación Profesional Básica garantizarán al menos la formación necesaria para obtener una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales a que se refiere el artículo 7 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Los ciclos tendrán dos años de duración, y serán implantados en los centros que determinen las Administraciones educativas.

Los alumnos y alumnas podrán permanecer cursando un ciclo de Formación Profesional Básica durante un máximo de cuatro años.



5. En el marco de lo establecido por las Administraciones educativas, los centros educativos podrán ofertar al alumnado que curse ciclos formativos de grado medio las siguientes materias voluntarias para facilitar la transición del alumno o alumna hacia otras enseñanzas:

- a) Comunicación en Lengua Castellana.
- b) Comunicación en Lengua extranjera.
- c) Matemáticas Aplicadas.
- d) En su caso, Comunicación en Lengua Cooficial.

Además, al objeto de facilitar la progresión del alumnado hacia los ciclos formativos de grado superior de la Formación Profesional, los centros educativos podrán ofertar, en el marco de lo establecido por las Administraciones educativas, materias voluntarias relacionadas con el campo o sector profesional del que se trate, cuya superación facilitará la admisión en los ciclos formativos de grado superior en los términos que el Gobierno determine reglamentariamente.

Las materias indicadas en los párrafos anteriores podrán ofertarse en modalidad presencial o a distancia y no formarán parte del currículo de los ciclos formativos de grado medio.

6. Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral. Estas adaptaciones en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.»

Treinta y seis. Se añade un nuevo artículo 42 bis con la siguiente redacción:

«Artículo 42 bis. *Formación Profesional dual del Sistema Educativo Español.*

1. La Formación Profesional dual del Sistema Educativo Español es el conjunto de acciones e iniciativas formativas que, en corresponsabilidad con las empresas, tienen por objeto la cualificación profesional de las personas, armonizando los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los centros educativos y los centros de trabajo.

2. El Gobierno regulará las condiciones y requisitos básicos que permitan el desarrollo por las Administraciones educativas de la Formación Profesional dual en el ámbito del sistema educativo.»

Treinta y siete. El artículo 43 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 43. *Evaluación.*

1. La evaluación del aprendizaje del alumnado en los ciclos de Formación Profesional Básica y en los ciclos formativos de grado medio y superior se realizará por módulos profesionales y, en su caso, por materias o bloques, de acuerdo con las condiciones que el Gobierno determine reglamentariamente.

2. La superación de los ciclos de Formación Profesional Básica, de los ciclos formativos de grado medio y de los de grado superior requerirá la evaluación positiva en todos los módulos y en su caso materias y bloques que los componen.»

Treinta y ocho. El artículo 44 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 44. *Títulos y convalidaciones.*

1. Los alumnos y alumnas que superen un ciclo de Formación Profesional Básica recibirán el título Profesional Básico correspondiente.

El título Profesional Básico permitirá el acceso a los ciclos formativos de grado medio de la Formación Profesional del sistema educativo.



Los alumnos y alumnas que se encuentren en posesión de un título Profesional Básico podrán obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por cualquiera de las dos opciones a las que se refiere el artículo 29.1 de esta Ley Orgánica, mediante la superación de la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria en relación con las materias del bloque de asignaturas troncales que como mínimo se deban cursar en la opción que escoja el alumno o alumna. La calificación final de Educación Secundaria Obligatoria será la nota obtenida en la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria.

Además, las personas mayores de 22 años que tengan acreditadas las unidades de competencia profesional incluidas en un título profesional básico, bien a través de certificados de profesionalidad de nivel 1 o por el procedimiento de evaluación y acreditación establecido, recibirán de las Administraciones educativas el título Profesional Básico.

2. Los alumnos y alumnas que superen los ciclos formativos de grado medio de la Formación Profesional recibirán el título de Técnico de la correspondiente profesión.

El título de Técnico permitirá el acceso, previa superación de un procedimiento de admisión, a los ciclos formativos de grado superior de la Formación Profesional del sistema educativo.

3. Los alumnos y alumnas que superen los ciclos formativos de grado superior de la Formación Profesional obtendrán el título de Técnico Superior.

El título de Técnico Superior permitirá el acceso, previa superación de un procedimiento de admisión, a los estudios universitarios de grado.

4. Los alumnos y alumnas que se encuentren en posesión de un título de Técnico o de Técnico Superior podrán obtener el título de Bachiller por la superación de la evaluación final de Bachillerato en relación con las materias del bloque de asignaturas troncales que como mínimo se deban cursar en la modalidad y opción que escoja el alumno o alumna.

En el título de Bachiller deberá hacerse referencia a que dicho título se ha obtenido de la forma indicada en el párrafo anterior, así como la calificación final de Bachillerato que será la nota obtenida en la evaluación final de Bachillerato.

5. Aquellos alumnos y alumnas que no superen en su totalidad las enseñanzas de los ciclos de Formación Profesional Básica, o de cada uno de los ciclos formativos de grado medio o superior, recibirán un certificado académico de los módulos profesionales y en su caso bloques o materias superados, que tendrá efectos académicos y de acreditación parcial acumulable de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

6. El Gobierno regulará el régimen de convalidaciones y equivalencias entre los ciclos formativos de grado medio y superior de la Formación Profesional y el resto de enseñanzas y estudios oficiales, oídos los correspondientes órganos colegiados.»

Treinta y nueve. El apartado 1 del artículo 46 queda redactado de la siguiente manera:

«1. El currículo de las enseñanzas artísticas profesionales será definido por el procedimiento establecido en el apartado 3 del artículo 6 bis de esta Ley Orgánica.»

Cuarenta. El artículo 50 queda redactado de la siguiente manera:

«1. La superación de las Enseñanzas Profesionales de Música o de Danza dará derecho a la obtención del título de Técnico correspondiente.

2. El alumnado que se encuentre en posesión de un título de Técnico de las Enseñanzas Profesionales de Música o de Danza podrá obtener el título de Bachiller por la superación de la evaluación final de Bachillerato en relación con las materias del bloque de asignaturas troncales que como mínimo se deban cursar en la modalidad y opción que escoja el alumno o alumna.

En el título de Bachiller deberá hacerse referencia a que dicho título se ha obtenido de la forma indicada en el párrafo anterior, así como la calificación final de Bachillerato, que será la nota obtenida en la evaluación final de Bachillerato.»

Cuarenta y uno. El apartado 2 del artículo 53 queda redactado de la siguiente manera:

«2. El título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño permitirá el acceso directo a cualquiera de las modalidades de Bachillerato.»

Cuarenta y dos. El apartado 3 del artículo 54 queda redactado de la siguiente manera:

«3. Los alumnos y alumnas que hayan terminado los estudios superiores de Música o de Danza obtendrán el título Superior de Música o Danza en la especialidad de que se trate, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado. Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del título Superior de Música o Danza.»

Cuarenta y tres. El apartado 3 del artículo 55 queda redactado de la siguiente manera:

«3. Quienes hayan superado las enseñanzas de Arte Dramático obtendrán el título Superior de Arte Dramático, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado. Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del título Superior de Arte Dramático.»

Cuarenta y cuatro. El apartado 2 del artículo 56 queda redactado de la siguiente manera:

«2. Los alumnos y alumnas que superen estos estudios obtendrán el título Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado. Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del título Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales.»

Cuarenta y cinco. Los apartados 3 y 4 del artículo 57 quedan redactados de la siguiente manera:

«3. Los estudios superiores de Artes Plásticas, entre los que se incluyen los estudios superiores de cerámica y los estudios superiores del vidrio, conducirán al título Superior de Artes Plásticas en la especialidad que corresponda, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado. Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del título Superior de Artes Plásticas.

4. Los estudios superiores de Diseño conducirán al título Superior de Diseño, en la especialidad que corresponda, que queda incluido a todos los efectos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior y será equivalente al título universitario de grado. Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del título Superior de Diseño.»

Cuarenta y seis. Se añaden dos nuevos apartados 7 y 8 al artículo 58, con la siguiente redacción:

«7. Las Administraciones educativas podrán adscribir centros de Enseñanzas Artísticas Superiores mediante convenio a las Universidades, según lo indicado en el artículo 11 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

8. Las Administraciones educativas podrán establecer procedimientos para favorecer la autonomía y facilitar la organización y gestión de los Conservatorios y Escuelas Superiores de Enseñanzas Artísticas.»

Cuarenta y siete. El apartado 1 del artículo 59 queda redactado de la siguiente manera:

«1. Las Enseñanzas de Idiomas tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico, intermedio y avanzado. Estos niveles se corresponderán, respectivamente, con los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que se subdividen en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2.

Las enseñanzas del nivel básico tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen.»

Cuarenta y ocho. El apartado 1 del artículo 62 queda redactado de la siguiente manera:

«1. El Gobierno determinará, previa consulta a las Comunidades Autónomas, las equivalencias entre los títulos de las Enseñanzas de Idiomas y el resto de los títulos de las enseñanzas del sistema educativo.»

Cuarenta y nueve. El apartado 4 del artículo 63 queda redactado de la siguiente manera:

«4. El currículo de las Enseñanzas Deportivas se ajustará a las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional y a lo establecido en el apartado 3 del artículo 6 bis de la presente Ley Orgánica.»

Cincuenta. El artículo 64 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 64. *Organización.*

1. Las enseñanzas deportivas se estructurarán en dos grados, grado medio y grado superior, y podrán estar referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

2. Para acceder al grado medio será necesario estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria en la opción de enseñanzas aplicadas o en la de enseñanzas académicas. Para acceder al grado superior será necesario estar en posesión del título de Técnico deportivo, en la modalidad o especialidad deportiva que se determine por vía reglamentaria, y además de, al menos, uno de los siguientes títulos:

- Título de Bachiller.
- Título de Técnico Superior.
- Título universitario.
- Certificado acreditativo de haber superado todas las materias del Bachillerato.

También podrán acceder a los grados medio y superior de estas enseñanzas aquellos aspirantes que, careciendo de los títulos o certificados indicados en el párrafo anterior, superen una prueba de acceso regulada por las Administraciones educativas. Para acceder por esta vía al grado medio se requerirá tener la edad de diecisiete años y diecinueve para el acceso al grado superior, cumplidos en el año de realización de la prueba, o dieciocho años si se acredita estar en posesión de un título de técnico relacionado con aquél al que se desea acceder.

Las pruebas a las que se refiere el párrafo anterior deberán permitir acreditar para el grado medio los conocimientos y habilidades suficientes, y para el grado superior la madurez en relación con los objetivos del Bachillerato, para cursar con aprovechamiento dichas enseñanzas, de acuerdo con los criterios que establezca el Gobierno.

3. En el caso de determinadas modalidades o especialidades, podrá requerirse además la superación de una prueba realizada por las Administraciones educativas, acreditar méritos deportivos o ambos requisitos de forma conjunta. El Gobierno regulará las características de la prueba y de los méritos deportivos, de tal manera que se demuestre tener las condiciones necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes, así como la convalidación de los mismos por experiencia profesional, deportiva o formación acreditada.

4. Las enseñanzas deportivas se organizarán en bloques y módulos de duración variable, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas adecuadas a los diversos campos profesionales y deportivos.

5. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las titulaciones correspondientes a los estudios de enseñanzas deportivas, los aspectos básicos del currículo de cada una de ellas y los requisitos mínimos de los centros en los que podrán impartirse las enseñanzas respectivas.»

Cincuenta y uno. El artículo 65 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 65. *Titulaciones y convalidaciones.*

1. Quienes superen las enseñanzas deportivas del grado medio recibirán el título de Técnico Deportivo en la modalidad o especialidad deportiva correspondiente.

2. Quienes superen las enseñanzas deportivas del grado superior recibirán el título de Técnico Deportivo Superior en la modalidad o especialidad deportiva correspondiente.

3. El título de Técnico Deportivo permitirá el acceso a todas las modalidades de Bachillerato.

4. El título de Técnico Deportivo Superior permitirá el acceso a los estudios universitarios de grado previa superación de un procedimiento de admisión.

5. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas y oídos los correspondientes órganos colegiados, regulará el régimen de convalidaciones y equivalencias entre las enseñanzas deportivas y el resto de enseñanzas y estudios oficiales.»

Cincuenta y dos. Se añade un nuevo párrafo h) al apartado 3 del artículo 66, con la siguiente redacción:

«h) Adquirir, ampliar y renovar los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para la creación de empresas y para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales.»

Cincuenta y tres. Se añade un nuevo apartado 9 al artículo 67 con la siguiente redacción:

«9. En atención a sus especiales circunstancias, por vía reglamentaria se podrán establecer currículos específicos para la educación de personas adultas que conduzcan a la obtención de uno de los títulos establecidos en la presente Ley.»

Cincuenta y cuatro. El artículo 68 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 68. *Enseñanzas obligatorias.*

1. Las personas adultas que quieran adquirir las competencias y los conocimientos correspondientes a la educación básica contarán con una oferta adaptada a sus condiciones y necesidades.

2. Corresponde a las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, organizar periódicamente pruebas para que las personas mayores de dieciocho años puedan obtener directamente el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por cualquiera de las dos opciones a las que se refiere el artículo 25.1 de esta Ley Orgánica, siempre que hayan logrado los objetivos de la etapa y alcanzado el adecuado grado de adquisición de las competencias correspondientes. La calificación final de Educación Secundaria Obligatoria será la nota obtenida en dichas pruebas.

Además, las Administraciones educativas velarán por que se adopten las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad que se presenten a dichas pruebas.

3. Para las personas que superen los diecisiete años de edad, las Administraciones educativas podrán establecer programas formativos dirigidos a la obtención del título de Técnico Profesional Básico, con independencia de la posibilidad de completar las enseñanzas de Formación Profesional Básica quienes las hubieran comenzado de acuerdo con lo indicado en los artículos 30, 41.1 y 42.4.»

Cincuenta y cinco. El apartado 4 del artículo 69 queda redactado de la siguiente manera:

«4. Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, organizarán periódicamente pruebas para obtener directamente el título de Bachiller y los títulos de Formación Profesional de acuerdo con las condiciones y características que establezca el Gobierno por vía reglamentaria. Para presentarse a las pruebas para la obtención del título de Bachiller se requiere tener veinte años, dieciocho para el título de Técnico y para el título Profesional Básico, veinte para el de Técnico Superior o, en su caso, diecinueve para aquéllos que estén en posesión del título de Técnico.

Además, las Administraciones educativas velarán por que se adopten las medidas necesarias para asegurar la igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad que se presenten a dichas pruebas.»

Cincuenta y seis. El apartado 5 del artículo 69 queda redactado de la siguiente manera:

«5. Los mayores de dieciocho años de edad podrán acceder directamente a las enseñanzas artísticas superiores mediante la superación de una prueba específica, regulada y organizada por las Administraciones educativas, que acredite que el aspirante posee los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para cursar con aprovechamiento las correspondientes enseñanzas. La edad mínima de acceso a los Estudios superiores de música o de danza será de dieciséis años.»

Cincuenta y siete. Los apartados 1 y 2 del artículo 71 quedan redactados de la siguiente manera:

«1. Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social.



2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.»

Cincuenta y ocho. El artículo 76 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 76. *Ámbito.*

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.»

Cincuenta y nueve. Se añade una sección cuarta dentro del capítulo I del título II y un artículo 79 bis con la siguiente redacción:

«Sección cuarta. *Alumnado con dificultades específicas de aprendizaje*

Artículo 79 bis. *Medidas de escolarización y atención.*

1. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.

2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

3. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas.»

Sesenta. El apartado 2 del artículo 84 queda redactado de la siguiente manera:

«2. Cuando no existan plazas suficientes, el proceso de admisión se regirá por los criterios prioritarios de existencia de hermanos matriculados en el centro, padres, madres o tutores legales que trabajen en el mismo, proximidad del domicilio o del lugar de trabajo de alguno de sus padres, madres o tutores legales, renta per cápita de la unidad familiar y condición legal de familia numerosa y concurrencia de discapacidad en el alumno o alumna o en alguno de sus padres, madres o hermanos, sin que ninguno de ellos tenga carácter excluyente y sin perjuicio de lo establecido en el apartado 7 de este artículo.

No obstante, aquellos centros que tengan reconocida una especialización curricular por las Administraciones educativas, o que participen en una acción destinada a fomentar la calidad de los centros docentes de las descritas en el artículo 122 bis, podrán reservar al criterio del rendimiento académico del alumno o alumna hasta un 20 por ciento de la puntuación asignada a las solicitudes de admisión a enseñanzas postobligatorias. Dicho porcentaje podrá reducirse o modularse cuando sea necesario para evitar la ruptura de criterios de equidad y de cohesión del sistema.»



Sesenta y uno. El apartado 3 del artículo 84 queda redactado de la siguiente manera:

«3. En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

No constituye discriminación la admisión de alumnos y alumnas o la organización de la enseñanza diferenciadas por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960.

En ningún caso la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y alumnas y centros correspondientes un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto. A estos efectos, los centros deberán exponer en su proyecto educativo las razones educativas de la elección de dicho sistema, así como las medidas académicas que desarrollan para favorecer la igualdad.»

Sesenta y dos. El apartado 7 del artículo 84 queda redactado de la siguiente manera:

«7. En los procedimientos de admisión de alumnos y alumnas en centros públicos que impartan Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato, cuando no existan plazas suficientes, tendrán prioridad aquellos alumnos y alumnas que procedan de los centros de Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria, respectivamente, que tengan adscritos. En el caso de los centros privados concertados se seguirá un procedimiento análogo, siempre que dichas enseñanzas estén sostenidas con fondos públicos.

Asimismo, tendrán prioridad en el área de escolarización que corresponda al domicilio o al lugar de trabajo de alguno de sus padres, madres o tutores legales aquellos alumnos y alumnas cuya escolarización en centros públicos y privados concertados venga motivada por traslado de la unidad familiar debido a la movilidad forzosa de cualquiera de los padres, madres o tutores legales, o a un cambio de residencia derivado de actos de violencia de género.»

Sesenta y tres. Se modifica la redacción del apartado 2 del artículo 85 en los siguientes términos:

«2. En los procedimientos de admisión de alumnos y alumnas a los ciclos formativos de grado medio o de grado superior de formación profesional, cuando no existan plazas suficientes, se atenderá a lo dispuesto en el artículo 41 de esta Ley.»

Sesenta y cuatro. Se añade un nuevo apartado 4 al artículo 85 con la siguiente redacción:

«4. En la oferta a distancia, se podrán establecer criterios específicos adicionales en relación con las situaciones personales y laborales de las personas adultas.»

Sesenta y cinco. El apartado 3 del artículo 86 queda redactado de la siguiente manera:

«3. Las familias podrán presentar al centro en que deseen escolarizar a sus hijos las solicitudes de admisión, que, en todo caso, deberán ser tramitadas. Los centros docentes deberán ser informados de las solicitudes de admisión que les afecten.»

Sesenta y seis. El apartado 2 del artículo 87 queda redactado de la siguiente manera:

«2. Para facilitar la escolarización y garantizar el derecho a la educación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, las Administraciones educativas deberán reservar hasta el final del período de preinscripción y matrícula una parte de las plazas de los centros públicos y privados concertados.

Asimismo, podrán autorizar un incremento de hasta un diez por ciento del número máximo de alumnos y alumnas por aula en los centros públicos y privados concertados de una misma área de escolarización, bien para atender necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía, bien por necesidades que vengan motivadas por traslado de la unidad familiar en período de escolarización extraordinaria debido a la movilidad forzosa de cualquiera de los padres, madres o tutores legales.»

Sesenta y siete. El apartado 4 del artículo 107 queda redactado de la siguiente manera:

«4. Corresponde al Gobierno la regulación y la gestión de los centros docentes públicos españoles en el exterior, a cuyos efectos podrá dictar normas singulares en la aplicación de esta Ley a dichos centros en atención a sus especiales circunstancias.»

Sesenta y ocho. El artículo 109 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 109. *Programación de la red de centros.*

1. En la programación de la oferta de plazas, las Administraciones educativas armonizarán las exigencias derivadas de la obligación que tienen los poderes públicos de garantizar el derecho de todos a la educación y los derechos individuales de alumnos y alumnas, padres, madres y tutores legales.

2. Las Administraciones educativas programarán la oferta educativa de las enseñanzas que en esta Ley se declaran gratuitas, teniendo en cuenta la programación general de la enseñanza, las consignaciones presupuestarias existentes y el principio de economía y eficiencia en el uso de los recursos públicos y, como garantía de la calidad de la enseñanza, una adecuada y equilibrada escolarización de los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo, tomando en consideración la oferta existente de centros públicos y privados concertados y la demanda social. Asimismo, las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas suficientes.»

Sesenta y nueve. Se añade un nuevo artículo 111 bis con la siguiente redacción:

«Artículo 111 bis. *Tecnologías de la Información y la Comunicación.*

1. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establecerá, previa consulta a las Comunidades Autónomas, los estándares que garanticen la interoperabilidad entre los distintos sistemas de información utilizados en el Sistema Educativo Español, en el marco del Esquema Nacional de Interoperabilidad previsto en el artículo 42 de la Ley 11/2007, de 22 de junio, de acceso electrónico de los ciudadanos a los Servicios Públicos.

Para ello, se identificarán los tipos básicos de sistemas de información utilizados por las Administraciones educativas, tanto para la gestión académica y administrativa como para el soporte al aprendizaje, y se determinarán las especificaciones técnicas básicas de los mismos y los distintos niveles de compatibilidad y seguridad en el tratamiento de los datos que deben alcanzar. Dentro de estas especificaciones, se considerarán especialmente relevantes las definiciones de los protocolos y formatos para el intercambio de datos entre sistemas de información de las Administraciones educativas.

Estas medidas también irán encaminadas a potenciar y a facilitar el aprovechamiento de los registros administrativos en el marco de las estadísticas educativas estatales, para posibilitar la ampliación de la información estadística referida al alumnado, el profesorado, los centros y las gestiones educativas, lo que redundará en la mejora de las herramientas de análisis y de seguimiento de la actividad educativa y de las medidas de mejora de la calidad del Sistema Educativo Español.

2. Los entornos virtuales de aprendizaje que se empleen en los centros docentes sostenidos con fondos públicos facilitarán la aplicación de planes educativos específicos diseñados por los docentes para la consecución de objetivos concretos del currículo, y deberán contribuir a la extensión del concepto de aula en el tiempo y en el espacio. Por ello deberán, respetando los estándares de interoperabilidad, permitir a los alumnos y alumnas el acceso, desde cualquier sitio y en cualquier momento, a los entornos de aprendizaje disponibles en los centros docentes en los que estudien, teniendo en cuenta los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas y con pleno respeto a lo dispuesto en la normativa aplicable en materia de propiedad intelectual.

3. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establecerá, previa consulta a las Comunidades Autónomas, los formatos que deberán ser soportados por las herramientas y sistemas de soporte al aprendizaje en el ámbito de los contenidos educativos digitales públicos con el objeto de garantizar su uso, con independencia de la plataforma tecnológica en la que se alberguen.

4. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ofrecerá plataformas digitales y tecnológicas de acceso a toda la comunidad educativa, que podrán incorporar recursos didácticos aportados por las Administraciones educativas y otros agentes para su uso compartido. Los recursos deberán ser seleccionados de acuerdo con parámetros de calidad metodológica, adopción de estándares abiertos y disponibilidad de fuentes que faciliten su difusión, adaptación, reutilización y redistribución y serán reconocidos como tales.

5. Se promoverá el uso, por parte de las Administraciones educativas y los equipos directivos de los centros, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula, como medio didáctico apropiado y valioso para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje.

6. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte elaborará, previa consulta a las Comunidades Autónomas, un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula.»

Setenta. El artículo 116 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 116. *Conciertos.*

1. Los centros privados que ofrezcan enseñanzas declaradas gratuitas en esta Ley y satisfagan necesidades de escolarización, en el marco de lo dispuesto en los artículos 108 y 109, podrán acogerse al régimen de conciertos en los términos legalmente establecidos, sin que la elección de centro por razón de su carácter propio pueda representar para las familias, alumnos y alumnas y centros un trato menos favorable, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto. Los centros que accedan al régimen de concertación educativa deberán formalizar con la Administración educativa que proceda el correspondiente concierto.

2. Entre los centros que cumplan los requisitos establecidos en el apartado anterior, tendrán preferencia para acogerse al régimen de conciertos aquéllos que atiendan a poblaciones escolares de condiciones económicas desfavorables o los que realicen experiencias de interés pedagógico para el sistema educativo. En todo caso, tendrán preferencia los centros que, cumpliendo los criterios anteriormente señalados, estén constituidos y funcionen en régimen de cooperativa.

3. Corresponde al Gobierno establecer los aspectos básicos a los que deben someterse los conciertos. Estos aspectos se referirán al cumplimiento de los requisitos previstos en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del Derecho a la Educación y en las normas que le sean de aplicación de la presente Ley; a la tramitación de la solicitud, la duración máxima del concierto y las causas de extinción; a las obligaciones de la titularidad del centro concertado y de la Administración educativa; al sometimiento del concierto al derecho administrativo; a las singularidades del régimen del profesorado sin relación laboral; a la constitución del Consejo Escolar del centro al que se otorga el concierto y a la designación del director.

En concreto, el concierto educativo tendrá una duración mínima de seis años en el caso de Educación Primaria, y de cuatro años en el resto de los casos.

4. Corresponde a las Comunidades Autónomas dictar las normas necesarias para el desarrollo del régimen de conciertos educativos, de acuerdo con lo previsto en el presente artículo y en el marco de lo dispuesto en los artículos 108 y 109. El concierto establecerá los derechos y obligaciones recíprocas en cuanto a régimen económico, duración, prórroga y extinción del mismo, número de unidades escolares concertadas, rendición de cuentas, planes de actuación y adopción de medidas en función de los resultados académicos obtenidos, y demás condiciones, con sujeción a las disposiciones reguladoras del régimen de conciertos.

5. Los conciertos podrán afectar a varios centros, siempre que pertenezcan a un mismo titular.

6. Las Administraciones educativas podrán concertar, con carácter preferente, los ciclos de Formación Profesional Básica que, conforme a lo previsto en la presente Ley Orgánica, los centros privados concertados impartan a su alumnado. Dichos conciertos tendrán carácter general.

7. El concierto para las enseñanzas postobligatorias tendrá carácter singular.

8. Las Administraciones educativas podrán convocar concursos públicos para la construcción y gestión de centros concertados sobre suelo público dotacional.»

Setenta y uno. El apartado 6 del artículo 117 queda redactado de la siguiente manera:

«6. La Administración no podrá asumir alteraciones en los gastos de personal y costes laborales del profesorado, derivadas de convenios colectivos que superen el porcentaje de incremento global de las cantidades correspondientes a salarios a que hace referencia el apartado 3 de este artículo.»

Setenta y dos. El artículo 119 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 119. *Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados.*

1. Las Administraciones educativas garantizarán la intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos a través del Consejo Escolar.

2. El profesorado participará también en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al Claustro, a los órganos de coordinación docente y a los equipos de profesores y profesoras que impartan clase en el mismo curso.

3. Corresponde a las Administraciones educativas favorecer la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros, a través de sus delegados de grupo y curso, así como de sus representantes en el Consejo Escolar.

4. Los padres y los alumnos y alumnas podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos.

5. Los centros tendrán al menos los siguientes órganos colegiados, con las funciones que se indican en esta Ley:

- a) Consejo Escolar.
- b) Claustro del profesorado.»

Setenta y tres. Los apartados 3 y 4 del artículo 120 quedan redactados de la siguiente manera:

«3. Las Administraciones educativas potenciarán y promoverán la autonomía de los centros, de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados. Los centros sostenidos con fondos públicos deberán rendir cuentas de los resultados obtenidos.

Las Administraciones educativas publicarán los resultados obtenidos por los centros docentes, considerados en relación con los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto en que radiquen, de acuerdo con lo indicado en los artículos 140 y siguientes de esta Ley Orgánica y en los términos que el Gobierno establezca reglamentariamente.

Las Administraciones educativas podrán establecer planes específicos de mejora en aquellos centros públicos que no alcancen los niveles adecuados.

En relación con los centros concertados se estará a la normativa reguladora del concierto correspondiente.»

«4. Los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia y ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o materias, en los términos que establezcan las Administraciones educativas y dentro de las posibilidades que permita la normativa aplicable, incluida la laboral, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para las Administraciones educativas.»

Setenta y cuatro. Se modifica el apartado 3 y se añade un nuevo apartado 7 al artículo 121 con la siguiente redacción:

«3. En el marco de lo establecido por las Administraciones educativas, los centros establecerán sus proyectos educativos, que deberán hacerse públicos con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa. Asimismo, corresponde a las Administraciones educativas contribuir al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos abiertos de programación docente y de materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y alumnas y del profesorado.»

«7. Corresponde a las Administraciones educativas promover la especialización curricular de los institutos de Educación Secundaria en función de las alternativas establecidas en esta Ley Orgánica, a fin de que dichas Administraciones puedan programar una oferta educativa ajustada a sus necesidades. Los centros docentes incluirán las singularidades curriculares y de organización y los correspondientes agrupamientos pedagógicos en su proyecto educativo.»

Setenta y cinco. Se añade un nuevo apartado 8 al artículo 121 con la siguiente redacción:

«8. El proyecto educativo de los centros docentes con especialización curricular deberá incorporar los aspectos específicos que definan el carácter singular del centro.»

Setenta y seis. El artículo 122 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 122. *Recursos.*

1. Los centros estarán dotados de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

2. Las Administraciones educativas podrán asignar mayores dotaciones de recursos a determinados centros públicos o privados concertados, en razón de los proyectos que así lo requieran o en atención a las condiciones de especial



necesidad de la población que escolarizan. Dicha asignación quedará condicionada a la rendición de cuentas y justificación de la adecuada utilización de dichos recursos.

3. Los centros docentes públicos podrán obtener recursos complementarios, previa aprobación del director, en los términos que establezcan las Administraciones educativas, dentro de los límites que la normativa vigente establece. Estos recursos no podrán provenir de las actividades llevadas a cabo por las asociaciones de padres, madres y de alumnos y alumnas en cumplimiento de sus fines y deberán ser aplicados a sus gastos, de acuerdo con lo que las Administraciones educativas establezcan.»

Setenta y siete. Se añade un nuevo artículo 122 bis, con la siguiente redacción:

«Artículo 122 bis. *Acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes.*

1. Se promoverán acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva, según establezcan el Gobierno y las Administraciones educativas.

Dichas acciones comprenderán medidas honoríficas tendentes al reconocimiento de los centros, así como acciones de calidad educativa, que tendrán por objeto el fomento y la promoción de la calidad en los centros.

2. Las acciones de calidad educativa partirán de una consideración integral del centro, que podrá tomar como referencia modelos de gestión reconocidos en el ámbito europeo, y habrán de contener la totalidad de las herramientas necesarias para la realización de un proyecto educativo de calidad. A tal fin, los centros docentes deberán presentar una planificación estratégica que deberá incluir los objetivos perseguidos, los resultados a obtener, la gestión a desarrollar con las correspondientes medidas para lograr los resultados esperados, así como el marco temporal y la programación de actividades.

La realización de las acciones de calidad educativa estará sometida a rendición de cuentas por el centro docente.

3. El proyecto educativo de calidad supondrá la especialización de los centros docentes, que podrá comprender, entre otras, actuaciones tendentes a la especialización curricular, a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, o a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas.

Los resultados de las acciones se medirán, sobre todo, por las mejoras obtenidas por cada centro en relación con su situación de partida.

Las acciones de calidad educativa, que deberán ser competitivas, supondrán para los centros docentes la autonomía para su ejecución, tanto desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos como de los recursos materiales y financieros.

4. Para la realización de las acciones de calidad, el director del centro dispondrá de autonomía para adaptar, durante el período de realización de estas acciones, los recursos humanos a las necesidades derivadas de los mismos. Las decisiones del director deberán fundamentarse en los principios de mérito y capacidad y deberán ser autorizadas por la Administración educativa correspondiente, que se encargará de que se cumpla la normativa aplicable en materia de recursos humanos. La gestión de los recursos humanos será objeto de evaluación específica en la rendición de cuentas. El director dispondrá de las siguientes facultades:

a) Establecer requisitos y méritos específicos para los puestos ofertados de personal funcionario docente, así como para la ocupación de puestos en interinidad.



b) Rechazar, mediante decisión motivada, la incorporación a puestos en interinidad de personal docente procedente de las listas centralizadas. Esta decisión deberá ser refrendada por la Administración educativa correspondiente.

c) Cuando el puesto se encuentre vacante, sin estar cubierto de manera definitiva por funcionario de carrera docente, y exista financiación adecuada y suficiente, proponer, de forma motivada, la prórroga en la comisión de servicios del funcionario de carrera docente que hubiera venido ocupando el puesto de forma provisional o, en su caso, el nombramiento de nuevo en el mismo puesto del funcionario interino docente que lo venía desempeñando, cuando, en ambos supuestos, habiendo trabajado en los proyectos de calidad, sean necesarios para la continuidad de los mismos. En todo caso, en la propuesta deberá quedar debidamente justificada la evaluación positiva del funcionario en el desarrollo de su actividad dentro del correspondiente proyecto de calidad, así como la procedencia e importancia de su continuidad en el puesto que venía desarrollando dentro del proyecto para asegurar la calidad y la consecución de objetivos.

Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, dotando a los directores de la necesaria autonomía de gestión para impulsar y desarrollar las acciones de calidad educativa.

5. La actividad realizada por el personal afecto a la ejecución de las acciones de calidad educativa, con una valoración positiva, deberá serle reconocida tanto en la provisión de puestos de trabajo como a efectos de carrera profesional, entre otros.»

Setenta y ocho. El artículo 124 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 124. *Normas de organización, funcionamiento y convivencia.*

1. Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente, tomando en consideración la situación y condiciones personales de los alumnos y alumnas, y la realización de actuaciones para la resolución pacífica de conflictos con especial atención a las actuaciones de prevención de la violencia de género, igualdad y no discriminación.

2. Las normas de convivencia y conducta de los centros serán de obligado cumplimiento, y deberán concretar los deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de incumplimiento, tomando en consideración su situación y condiciones personales.

Las medidas correctoras tendrán un carácter educativo y recuperador, deberán garantizar el respeto a los derechos del resto de los alumnos y alumnas y procurarán la mejora en las relaciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

Las medidas correctoras deberán ser proporcionadas a las faltas cometidas. Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro.

Las decisiones de adoptar medidas correctoras por la comisión de faltas leves serán inmediatamente ejecutivas.

3. Los miembros del equipo directivo y los profesores y profesoras serán considerados autoridad pública. En los procedimientos de adopción de medidas correctoras, los hechos constatados por profesores, profesoras y miembros del equipo directivo de los centros docentes tendrán valor probatorio y disfrutarán de

presunción de veracidad «iuris tantum» o salvo prueba en contrario, sin perjuicio de las pruebas que, en defensa de los respectivos derechos o intereses, puedan señalar o aportar los propios alumnos y alumnas.

4. Las Administraciones educativas facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento.»

Setenta y nueve. El párrafo d) del apartado 1 del artículo 126 queda redactado de la siguiente manera:

«d) Un número de profesores y profesoras que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo, elegidos por el Claustro y en representación del mismo.»

Ochenta. El artículo 127 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 127. *Competencias del Consejo Escolar.*

El Consejo Escolar del centro tendrá las siguientes competencias:

a) Evaluar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley orgánica.

b) Evaluar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente.

c) Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos.

d) Participar en la selección del director del centro, en los términos que la presente Ley Orgánica establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director.

e) Informar sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen.

f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.

g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.

h) Promover la conservación y renovación de las instalaciones y del equipo escolar e informar la obtención de recursos complementarios, de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.

i) Informar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.

j) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro.

k) Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.

l) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa.»

Ochenta y uno. El artículo 132 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 132. *Competencias del director.*

Son competencias del director:

- a) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.
- b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar.
- c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.
- d) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.
- e) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
- f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos y alumnas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley orgánica. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.
- g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas.
- h) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
- i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro del profesorado del centro y ejecutar los acuerdos adoptados, en el ámbito de sus competencias.
- j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.
- k) Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar del centro.
- l) Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley Orgánica.
- m) Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente.
- n) Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen.
- ñ) Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.
- o) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.
- p) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.»

Ochenta y dos. El artículo 133 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 133. *Selección del director.*

1. La selección del director se realizará mediante un proceso en el que participen la comunidad educativa y la Administración educativa.

2. La selección y nombramiento de directores de los centros públicos se efectuará mediante concurso de méritos entre profesores y profesoras funcionarios de carrera que impartan alguna de las enseñanzas encomendadas al centro.

3. La selección se realizará de conformidad con los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad.»

Ochenta y tres. El apartado 1 del artículo 134 queda redactado de la siguiente manera:

«1. Serán requisitos para poder participar en el concurso de méritos los siguientes:

a) Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente.

b) Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un período de al menos cinco años, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta.

c) Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. Las características del curso de formación serán desarrolladas reglamentariamente por el Gobierno. Las certificaciones tendrán validez en todo el territorio nacional.

d) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.»

Ochenta y cuatro. El artículo 135 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 135. *Procedimiento de selección.*

1. Para la selección de los directores en los centros públicos, las Administraciones educativas convocarán concurso de méritos y establecerán los criterios objetivos y el procedimiento de selección, así como los criterios de valoración de los méritos del candidato y del proyecto presentado.

2. La selección será realizada por una comisión constituida, por un lado, por representantes de las Administraciones educativas, y por otro, en una proporción mayor del treinta y menor del cincuenta por ciento, por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro del profesorado de dicho centro. Las Administraciones educativas determinarán el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros. En cualquier caso, deberán dar participación en las comisiones a los Consejos Escolares de los centros.

La comisión actuará de acuerdo con lo indicado en los artículos 22 a 27 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

3. La selección se basará en los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, la valoración del proyecto de dirección, y la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente realizada como profesor o profesora. Se valorará de forma especial la experiencia previa en un equipo directivo, la situación de servicio activo, el destino, trabajo previo y labor docente desarrollada en el centro cuya dirección se solicita, así como, en su caso, haber participado con una valoración positiva en el desarrollo de las acciones de calidad educativa reguladas en el apartado 4 del artículo 122 de esta Ley Orgánica, o en experiencias similares.»

Ochenta y cinco. El artículo 136 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 136. *Nombramiento.*

1. La Administración educativa nombrará director del centro que corresponda, por un período de cuatro años, al aspirante que haya sido seleccionado en el procedimiento regulado en el artículo anterior.

2. El nombramiento de los directores podrá renovarse, por períodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos. Los criterios y procedimientos de esta evaluación serán públicos y objetivos e incluirán los resultados de las evaluaciones individualizadas, a que hace referencia el artículo 144, realizadas durante su mandato, que, en todo caso, considerarán los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto y el seguimiento de la evolución en el tiempo. Las Administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos.»

Ochenta y seis. Se suprime el apartado 2 del artículo 140.

Ochenta y siete. El artículo 142 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 142. *Organismos responsables de la evaluación.*

1. Realizarán la evaluación del sistema educativo el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y los organismos correspondientes de las Administraciones educativas que éstas determinen, que evaluarán el sistema educativo en el ámbito de sus competencias.

2. El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la estructura y funciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en el que se garantizará la participación de las Administraciones educativas.

3. Los equipos directivos y el profesorado de los centros docentes colaborarán con las Administraciones educativas en las evaluaciones que se realicen en sus centros.»

Ochenta y ocho. El artículo 143 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 143. *Evaluación general del sistema educativo.*

1. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo. Previamente a su realización se harán públicos los criterios y procedimientos de evaluación.

Asimismo, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa establecerá los estándares metodológicos y científicos que garanticen la calidad, validez y fiabilidad de las evaluaciones educativas, en colaboración con las Administraciones educativas.

2. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en colaboración con las Administraciones educativas, coordinará la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales.

3. El Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, que contribuirá al conocimiento del sistema educativo y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación. Los datos necesarios para su elaboración deberán ser facilitados al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.

4. Con el fin de posibilitar el diagnóstico de debilidades y el diseño e implantación de medidas de mejora de la calidad del Sistema Educativo Español, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en colaboración con las Administraciones educativas, arbitrará los mecanismos para posibilitar la incorporación de información



adicional al tratamiento estadístico conjunto, que permita un mejor análisis de los factores que afectan al rendimiento educativo y la comparación basada en el valor añadido.»

Ochenta y nueve. El artículo 144 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo 144. *Evaluaciones individualizadas.*

1. Los criterios de evaluación correspondientes a las evaluaciones individualizadas indicadas en los artículos 20.3, 21, 29 y 36 bis de esta Ley Orgánica serán comunes para el conjunto del Estado.

En concreto, las pruebas y los procedimientos de las evaluaciones indicadas en los artículos 29 y 36 bis se diseñarán por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Dichas pruebas serán estandarizadas y se diseñarán de modo que permitan establecer valoraciones precisas y comparaciones equitativas, así como el seguimiento de la evolución a lo largo del tiempo de los resultados obtenidos.

La realización material de las pruebas corresponde a las Administraciones educativas competentes. Las pruebas serán aplicadas y calificadas por profesorado del Sistema Educativo Español externo al centro.

Reglamentariamente se regulará el procedimiento de revisión de los resultados de las evaluaciones.

2. Las Administraciones educativas podrán establecer otras evaluaciones con fines de diagnóstico.

3. Las autoridades educativas establecerán las medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones individualizadas se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales.»

Noventa. El apartado 2 del artículo 147 queda redactado de la siguiente manera:

«2. Los resultados de las evaluaciones que realicen las Administraciones educativas serán puestos en conocimiento de la comunidad educativa mediante indicadores comunes para todos los centros docentes españoles, sin identificación de datos de carácter personal y previa consideración de los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto.

El Gobierno establecerá las bases para la utilización y acceso público de los resultados de las evaluaciones, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publicará periódicamente las conclusiones de interés general de las evaluaciones efectuadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en colaboración con las Administraciones educativas, y dará a conocer la información que ofrezca periódicamente el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. En concreto, se publicarán los resultados de los centros docentes según indicadores educativos comunes para todos los centros docentes españoles, sin identificación de datos de carácter personal.»

Noventa y uno. La disposición adicional segunda queda redactada de la siguiente manera:

«Disposición adicional segunda. *Enseñanza de la Religión.*

1. La enseñanza de la religión católica se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español.

A tal fin, y de conformidad con lo que disponga dicho Acuerdo, se incluirá la religión católica como área o materia en los niveles educativos que corresponda, que será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos y alumnas.



2. La enseñanza de otras religiones se ajustará a lo dispuesto en los Acuerdos de Cooperación celebrados por el Estado español con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, la Federación de Comunidades Israelitas de España, la Comisión Islámica de España y, en su caso, a los que en el futuro puedan suscribirse con otras confesiones religiosas.

3. La determinación del currículo y de los estándares de aprendizaje evaluables que permitan la comprobación del logro de los objetivos y adquisición de las competencias correspondientes a la asignatura Religión será competencia de las respectivas autoridades religiosas. Las decisiones sobre utilización de libros de texto y materiales didácticos y, en su caso, la supervisión y aprobación de los mismos corresponden a las autoridades religiosas respectivas, de conformidad con lo establecido en los Acuerdos suscritos con el Estado español.»

Noventa y dos. La disposición adicional quinta queda redactada de la siguiente manera:

«Disposición adicional quinta. *Calendario escolar.*

El calendario escolar, que fijarán anualmente las Administraciones educativas, comprenderá un mínimo de 175 días lectivos para las enseñanzas obligatorias.

En cualquier caso, en el cómputo del calendario escolar se incluirán los días dedicados a las evaluaciones previstas en los artículos 20.3, 21, 29 y 36 bis de esta Ley Orgánica.»

Noventa y tres. El apartado 4 de la disposición adicional vigésima tercera queda redactado de la siguiente manera:

«4. La cesión de los datos, incluidos los de carácter reservado, necesarios para el sistema educativo, se realizará preferentemente por vía telemática y estará sujeta a la legislación en materia de protección de datos de carácter personal. En el caso de la cesión de datos entre Comunidades Autónomas o entre éstas y el Estado, las condiciones mínimas serán acordadas por el Gobierno con las Comunidades Autónomas, en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación.»

Noventa y cuatro. Se añade una nueva disposición adicional trigésima tercera, con la siguiente redacción:

«Disposición adicional trigésima tercera. *Titulados en Bachillerato Europeo y en Bachillerato Internacional y alumnos y alumnas procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o de otros Estados con los que se hayan suscrito acuerdos internacionales.*

1. Podrán acceder a la Universidad española en las mismas condiciones que quienes hayan obtenido el título de Bachiller recogido en el artículo 37 de esta Ley Orgánica:

a) En virtud de las disposiciones contenidas en el Convenio por el que se establece el Estatuto de las Escuelas Europeas, hecho en Luxemburgo el 21 de junio de 1994, los estudiantes que se encuentren en posesión del título de Bachillerato Europeo.

b) Quienes hubieran obtenido el Diploma del Bachillerato Internacional, expedido por la Organización del Bachillerato Internacional, con sede en Ginebra (Suiza).

c) Los alumnos y alumnas procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o los de otros Estados con los que se hayan suscrito acuerdos internacionales aplicables a este respecto, en régimen de reciprocidad, siempre que dichos alumnos y alumnas cumplan los requisitos académicos exigidos en sus sistemas educativos para acceder a sus Universidades.

2. Los títulos, diplomas o estudios indicados en el apartado anterior, obtenidos o realizados de acuerdo con los requisitos de cada uno de los sistemas de estudios, serán equivalentes a todos los efectos al título de Bachiller recogido en el artículo 37 de esta Ley Orgánica.»

Noventa y cinco. Se añade una nueva disposición adicional trigésima cuarta, con la siguiente redacción:

«Disposición adicional trigésima cuarta. *Becas y ayudas al estudio.*

1. Las notificaciones que deban practicarse con ocasión de la tramitación de los procedimientos de otorgamiento, revocación, revisión de oficio y reintegro de ingresos indebidos sobre becas y ayudas al estudio financiadas con cargo a los Presupuestos Generales del Estado y cuya competencia esté atribuida al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se efectuarán conforme a las siguientes reglas:

a) Las notificaciones se practicarán a través de la sede electrónica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

b) En los supuestos previstos en el artículo 59.5 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de régimen jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común, las notificaciones se efectuarán exclusivamente en el tablón de edictos situado en la sede electrónica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

c) Asimismo, la publicación en el citado tablón de edictos sustituirá a la notificación, surtiendo sus mismos efectos, en los supuestos establecidos en el apartado 6 del artículo 59 de la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de conformidad con lo previsto en la correspondiente convocatoria.

Las notificaciones y publicaciones que se practiquen a través de la sede electrónica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte irán precedidas de una comunicación escrita a los interesados que advierta de esta circunstancia por los medios que se establezcan en la correspondiente convocatoria.

Transcurridos diez días naturales desde que la notificación se hubiese publicado en dicho tablón de edictos, se entenderá que ésta ha sido practicada, dándose por cumplido dicho trámite y continuándose con el procedimiento.

El sistema de notificaciones previsto en este apartado será de aplicación a los procedimientos que se inicien con posterioridad a la entrada en vigor de esta Ley Orgánica. Las convocatorias de becas y ayudas al estudio que se publiquen con posterioridad a la entrada en vigor de esta Ley Orgánica deberán adaptarse al contenido de esta disposición adicional.

2. Las becas y ayudas al estudio que se concedan para cursar estudios universitarios y no universitarios con validez académica oficial serán inembargables en todos los casos.

3. Procederá el reintegro de las cantidades percibidas en concepto de becas y ayudas al estudio, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 37.1.i) de la Ley 38/2003, de 17 de noviembre, General de Subvenciones, en aquellos casos en los que los beneficiarios no reunieran alguno o algunos de los requisitos establecidos para la obtención de las becas o ayudas o no los hubieran acreditado debidamente.»

Noventa y seis. Se añade una nueva disposición adicional trigésima quinta, con la siguiente redacción:

«Disposición adicional trigésima quinta. *Integración de las competencias en el currículo.*

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte promoverá, en cooperación con las Comunidades Autónomas, la adecuada descripción de las relaciones entre las

competencias y los contenidos y criterios de evaluación de las diferentes enseñanzas a partir de la entrada en vigor de esta Ley Orgánica.

A estos efectos, se prestará atención prioritaria al currículo de la enseñanza básica.»

Noventa y siete. Se añade una nueva disposición adicional trigésima sexta, con la siguiente redacción:

«Disposición adicional trigésima sexta. *Admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado desde las titulaciones de Técnico Superior y Técnico Deportivo Superior y de alumnos y alumnas en posesión de un título, diploma o estudio obtenido o realizado en el extranjero equivalente al título de Bachiller.*

De acuerdo con la legislación vigente, el Gobierno establecerá la normativa básica que permita a las Universidades fijar los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado de alumnos y alumnas que hayan obtenido un título de Técnico Superior de Formación Profesional, de Técnico Superior de Artes Plásticas y Diseño, o de Técnico Deportivo Superior, a que se refieren los artículos 44, 53 y 65, así como de alumnos y alumnas en posesión de un título, diploma o estudio equivalente al título de Bachiller, obtenido o realizado en sistemas educativos de Estados que no sean miembros de la Unión Europea con los que no se hayan suscrito acuerdos internacionales para el reconocimiento del título de Bachiller en régimen de reciprocidad. En este último supuesto además los alumnos y alumnas deberán cumplir el resto de requisitos establecidos para la homologación del título, diploma o estudio obtenido o realizado en el extranjero.

Los procedimientos deberán respetar los principios de igualdad, no discriminación, mérito y capacidad y utilizarán alguno o algunos de los siguientes criterios de valoración de los estudiantes:

- a) Calificación final obtenida en las enseñanzas cursadas, y/o en módulos o materias concretas.
- b) Relación entre los currículos de las titulaciones anteriores y los títulos universitarios solicitados.
- c) Formación académica o profesional complementaria.
- d) Estudios superiores cursados con anterioridad.

Además, de forma excepcional podrán establecer evaluaciones específicas de conocimientos y/o de competencias. En el caso de alumnos y alumnas en posesión de un título, diploma o estudio obtenido o realizado en sistemas educativos extranjeros, las evaluaciones se podrán realizar en inglés, y se tendrá en cuenta las diferentes materias del currículo de dichos sistemas educativos.

Las Universidades podrán acordar la realización conjunta de todo o parte de los procedimientos de admisión, así como el reconocimiento mutuo de los resultados de las valoraciones realizadas en los procedimientos de admisión.»

Noventa y ocho. Se añade una nueva disposición adicional trigésima séptima, con la siguiente redacción:

«Disposición adicional trigésima séptima. *Expertos con dominio de lenguas extranjeras.*

Para cada curso escolar, las Administraciones educativas podrán excepcionalmente, mientras exista insuficiencia de personal docente con competencias lingüísticas suficientes, incorporar expertos con dominio de lenguas extranjeras, nacionales o extranjeros, como profesorado en programas bilingües o plurilingües, atendiendo a las necesidades de programación de la enseñanza para el desarrollo del plurilingüismo a que se refiere la disposición final séptima bis de esta Ley Orgánica. Dichos expertos deberán ser habilitados por las Administraciones

educativas, que determinarán los requisitos formativos y, en su caso, la experiencia que se consideren necesarios. En cualquier caso, los expertos deberán estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o el título de Grado correspondiente u otro título equivalente a efectos de docencia.»

Noventa y nueve. Se añade una nueva disposición adicional trigésima octava, con la siguiente redacción:

«Disposición adicional trigésima octava. *Lengua castellana, lenguas cooficiales y lenguas que gocen de protección legal.*

1. Las Administraciones educativas garantizarán el derecho de los alumnos y alumnas a recibir las enseñanzas en castellano, lengua oficial del Estado, y en las demás lenguas cooficiales en sus respectivos territorios. El castellano es lengua vehicular de la enseñanza en todo el Estado y las lenguas cooficiales lo son también en las respectivas Comunidades Autónomas, de acuerdo con sus Estatutos y normativa aplicable.

2. Al finalizar la educación básica, todos los alumnos y alumnas deberán comprender y expresarse, de forma oral y por escrito, en la lengua castellana y, en su caso, en la lengua cooficial correspondiente.

3. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas oportunas a fin de que la utilización en la enseñanza de la lengua castellana o de las lenguas cooficiales no sea fuente de discriminación en el ejercicio del derecho a la educación.

4. En las Comunidades Autónomas que posean, junto al castellano, otra lengua oficial de acuerdo con sus Estatutos, o, en el caso de la Comunidad Foral de Navarra, con lo establecido en la Ley Orgánica 13/1982, de 10 de agosto, de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra, las Administraciones educativas deberán garantizar el derecho de los alumnos y alumnas a recibir las enseñanzas en ambas lenguas oficiales, programando su oferta educativa conforme a los siguientes criterios:

a) Tanto la asignatura Lengua Castellana y Literatura como la Lengua Cooficial y Literatura deberán impartirse en las lenguas correspondientes.

b) Las Administraciones educativas podrán diseñar e implantar sistemas en los que se garantice la impartición de asignaturas no lingüísticas integrando la lengua castellana y la lengua cooficial en cada uno de los ciclos y cursos de las etapas obligatorias, de manera que se procure el dominio de ambas lenguas oficiales por los alumnos y alumnas, y sin perjuicio de la posibilidad de incluir lenguas extranjeras.

Las Administraciones educativas determinarán la proporción razonable de la lengua castellana y la lengua cooficial en estos sistemas, pudiendo hacerlo de forma heterogénea en su territorio, atendiendo a las circunstancias concurrentes.

c) Las Administraciones educativas podrán, asimismo, establecer sistemas en los que las asignaturas no lingüísticas se impartan exclusivamente en lengua castellana, en lengua cooficial o en alguna lengua extranjera, siempre que exista oferta alternativa de enseñanza sostenida con fondos públicos en la que se utilice como vehicular cada una de las lenguas cooficiales.

En estos casos, la Administración educativa deberá garantizar una oferta docente sostenida con fondos públicos en la que el castellano sea utilizado como lengua vehicular en una proporción razonable.

Los padres, madres o tutores legales tendrán derecho a que sus hijos o pupilos reciban enseñanza en castellano, dentro del marco de la programación educativa. Si la programación anual de la Administración educativa competente no garantizase oferta docente razonable sostenida con fondos públicos en la que el castellano sea utilizado como lengua vehicular, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte,

previa comprobación de esta situación, asumirá íntegramente, por cuenta de la Administración educativa correspondiente, los gastos efectivos de escolarización de estos alumnos y alumnas en centros privados en los que exista dicha oferta con las condiciones y el procedimiento que se determine reglamentariamente, gastos que repercutirá a dicha Administración educativa.

Corresponderá al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la comprobación del supuesto de hecho que determina el nacimiento de la obligación financiera, a través de un procedimiento iniciado a instancia del interesado, instruido por la Alta Inspección de Educación, y en el que deberá darse audiencia a la Administración educativa afectada. El vencimiento del plazo máximo sin haberse notificado resolución expresa legitimará al interesado o interesados que hubieran deducido la solicitud para entenderla desestimada por silencio administrativo. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte desarrollará reglamentariamente este procedimiento administrativo.

La obligación financiera del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte tendrá carácter excepcional y se extinguirá con la adopción por la Administración educativa competente de medidas adecuadas para garantizar los derechos lingüísticos individuales de los alumnos y alumnas. A estos efectos, no se considerarán adecuadas las medidas que supongan la atención individualizada en castellano o la separación en grupos por razón de la lengua habitual.

5. Corresponderá a la Alta Inspección del Estado velar por el cumplimiento de las normas sobre utilización de lengua vehicular en las enseñanzas básicas.

6. Aquellas Comunidades Autónomas en las que existan lenguas no oficiales que gocen de protección legal las ofertarán, en su caso, en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, en los términos que determine su normativa reguladora.»

Cien. Se añade una nueva disposición adicional trigésima novena, con la siguiente redacción:

«Disposición adicional trigésima novena. *Evaluación final de la asignatura Lengua Cooficial y Literatura.*

La asignatura Lengua Cooficial y Literatura deberá ser evaluada en las evaluaciones finales indicadas en los artículos 21, 29 y 36 bis, y se tendrá en cuenta para el cálculo de la nota obtenida en dichas evaluaciones finales en la misma proporción que la asignatura Lengua Castellana y Literatura.

Corresponde a las Administraciones educativas competentes concretar los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje evaluables y el diseño de las pruebas que se apliquen a esta asignatura, que se realizarán de forma simultánea al resto de las pruebas que componen las evaluaciones finales.

Estarán exentos de la realización de estas pruebas los alumnos y alumnas que estén exentos de cursar o de ser evaluados de la asignatura Lengua Cooficial y Literatura, según la normativa autonómica correspondiente.»

Ciento uno. Se añade una nueva disposición adicional cuadragésima, con la siguiente redacción:

«Disposición adicional cuadragésima. *Evaluaciones finales en la enseñanza a distancia de personas adultas.*

En los centros educativos públicos o privados autorizados para impartir enseñanza a distancia de personas adultas, las evaluaciones finales para la obtención de títulos oficiales previstos en esta Ley serán realizadas en la forma que se determine por las Administraciones educativas que haya autorizado o a las que esté adscrito dicho centro.



Si el alumno o alumna reside fuera de la localidad en la que el centro autorizado esté ubicado, las evaluaciones externas se podrán realizar fuera de dicha localidad, de acuerdo con lo establecido por convenio de colaboración entre los centros de educación a distancia de personas adultas, o a través de otras formas que garanticen el correcto desarrollo de las pruebas.»

Ciento dos. Se añade una nueva disposición adicional cuadragésima primera con la siguiente redacción:

«Disposición adicional cuadragésima primera. *Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos.*

En el currículo de las diferentes etapas de la Educación Básica se tendrá en consideración el aprendizaje de la prevención y resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y de los valores que sustentan la democracia y los derechos humanos, que debe incluir en todo caso la prevención de la violencia de género y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.»

Ciento tres. Se añade una nueva disposición adicional cuadragésima segunda con la siguiente redacción:

«Disposición adicional cuadragésima segunda. *Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD).*

El Centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, impartirá enseñanza a distancia en todo el territorio nacional.

El Gobierno establecerá, sin perjuicio de los principios recogidos en esta Ley Orgánica, una regulación específica del CIDEAD.»

Ciento cuatro. Se añade una nueva disposición adicional cuadragésima tercera con la siguiente redacción:

«Disposición adicional cuadragésima tercera. *Centros de enseñanzas deportivas de grado superior a distancia.*

El Gobierno podrá regular y gestionar, dentro del ámbito del deporte de alto nivel y la regulación del deporte federado estatal, centros de titularidad estatal que impartan las enseñanzas deportivas de grado superior a distancia en todo el territorio nacional.»

Ciento cinco. Se suprime el apartado 3 de la disposición transitoria décima.

Ciento seis. Se suprime la disposición transitoria decimonovena.

Ciento siete. La disposición final quinta queda redactada de la siguiente manera:

«Disposición final quinta. *Título competencial.*

1. La presente Ley se dicta con carácter básico al amparo de la competencia que corresponde al Estado conforme al artículo 149.1.1.<sup>a</sup>, 18.<sup>a</sup> y 30.<sup>a</sup> de la Constitución. Se exceptúan del referido carácter básico los siguientes preceptos: artículos 5.5 y 5.6; 7; 8.1 y 8.3; 9; 11.1 y 11.3; 14.6; 15.3; 22.5; 24.6; 26.1 y 26.2; 31.5; 35; 42.3 y 42.5; 47; 58.4, 58.5, 58.6, 58.7 y 58.8; 60.3 y 60.4; 66.2 y 66.4; 67.2, 67.3, 67.6, 67.7 y 67.8; 68.3; 72.4 y 72.5; 89; 90; 100.3; 101; 102.2, 102.3 y 102.4; 103.1; 105.2; 106.2 y 106.3; 111 bis.4 y 111 bis.5; 112.2, 112.3, 112.4 y 112.5; 113.3 y 113.4; 122.2 y 122.3; 122 bis; 123.2, 123.3, 123.4 y 123.5; 124.1, 124.2 y 124.4; 125; 130.1; 131.2 y 131.5; 144.3; 145; 146; 154; disposición adicional decimoquinta, apartados 1, 4, 5 y 7; disposición adicional trigésima cuarta; disposición adicional trigésima séptima; y disposición final cuarta.



2. Los artículos 29, 31, 36 bis y 37 se dictan al amparo de la competencia exclusiva del Estado sobre la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales.»

Ciento ocho. La disposición final séptima queda redactada de la siguiente manera:

«Tienen carácter de Ley Orgánica el capítulo I del título preliminar, los artículos 3; 4; 5.1, 5.2; el capítulo III del título preliminar; los artículos 16; 17; 18.1, 18.2, 18.3, 18.4 y 18.6; 19.1; 22; 23; 23 bis; 24; 25; 27; 30; 38; 68; 71; 74; 78; 79 bis; 80; 81.3 y 81.4; 82.2; 83; 84.1, 84.2, 84.3, 84.4, 84.5, 84.6, 84.7, 84.8 y 84.9; 85; 108; 109; 115; el capítulo IV del título IV; los artículos 118; 119; 126.1 y 126.2; 127; 128; 129; las disposiciones adicionales decimosexta, decimoséptima, trigésima tercera y trigésima sexta; la disposición transitoria sexta, apartado tercero; la disposición transitoria décima; las disposiciones finales primera y séptima, y la disposición derogatoria única.»

Ciento nueve. Se añade una nueva disposición final séptima bis, con la siguiente redacción:

«Disposición final séptima bis. *Bases de la educación plurilingüe.*

El Gobierno establecerá las bases de la educación plurilingüe desde segundo ciclo de Educación Infantil hasta Bachillerato, previa consulta a las Comunidades Autónomas.»

**Disposición adicional primera.** *Centros autorizados para impartir las modalidades de Bachillerato.*

1. Los centros docentes de Bachillerato que, a la entrada en vigor de la presente Ley Orgánica, impartan cualquiera de las vías de la modalidad de Ciencias y Tecnología, quedarán automáticamente autorizados para impartir la modalidad de Ciencias establecida en esta Ley Orgánica.

2. Los centros docentes de Bachillerato que, a la entrada en vigor de la presente Ley Orgánica, impartan cualquiera de las vías de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, quedarán automáticamente autorizados para impartir la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales establecida en esta Ley Orgánica.

3. Los centros docentes de Bachillerato que, a la entrada en vigor de la presente Ley Orgánica, impartan cualquiera de las vías de la modalidad de Artes, quedarán automáticamente autorizados para impartir la modalidad de Artes establecida en esta Ley Orgánica.

**Disposición adicional segunda.** *Requisitos para participar en concursos de méritos para selección de directores de centros públicos.*

Las habilitaciones y acreditaciones de directores de centros públicos expedidas con anterioridad a la entrada en vigor de esta Ley Orgánica se considerarán equivalentes a la certificación acreditativa de haber superado el curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, indicada en el apartado 1, letra c), del artículo 134 de esta Ley Orgánica.

**Disposición adicional tercera.** *Títulos y estudios anteriores a la entrada en vigor de esta Ley Orgánica.*

1. El título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria obtenido con anterioridad a la implantación de la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria establecida en esta Ley Orgánica, permitirá acceder a todas las enseñanzas postobligatorias recogidas en el artículo 3.4, previo cumplimiento de los requisitos establecidos en esta Ley Orgánica para cada una de ellas, a excepción del requisito de haber superado la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria.

2. Aquellos alumnos y alumnas que hubieran superado los módulos obligatorios de un Programa de Cualificación Profesional Inicial con anterioridad a la implantación del primer curso de los ciclos de Formación Profesional Básica podrán acceder a los ciclos formativos de grado medio de la Formación Profesional, así como obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria por la superación de la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria establecida en el artículo 29 de esta Ley Orgánica por la opción de enseñanzas aplicadas.

3. Se aceptará, como título de Bachiller al que se refiere el artículo 41.3.a), el título de Bachiller expedido tras cursar el antiguo Bachillerato unificado y polivalente.

4. Aquellos alumnos y alumnas que hayan superado la Prueba de Acceso a la Universidad que establecía el artículo 38 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, o las pruebas establecidas en normativas anteriores con objeto similar, mantendrán la nota obtenida en su momento según los criterios y condiciones que establezca el Gobierno, si bien podrán presentarse a los procedimientos de admisión fijados por las Universidades para elevar dicha nota.

5. Quienes no hubieran superado ninguna prueba de acceso a la universidad y hubieran obtenido el título de Bachiller con anterioridad a la implantación de la evaluación final de Bachillerato establecida en esta Ley Orgánica, podrán acceder directamente a las enseñanzas universitarias oficiales de grado, si bien deberán superar los procedimientos de admisión fijados por las Universidades.

**Disposición adicional cuarta.** *Promoción de la actividad física y dieta equilibrada.*

Las Administraciones educativas adoptarán medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento infantil y juvenil. A estos efectos, dichas Administraciones promoverán la práctica diaria de deporte y ejercicio físico por parte de los alumnos y alumnas durante la jornada escolar, en los términos y condiciones que, siguiendo las recomendaciones de los organismos competentes, garanticen un desarrollo adecuado para favorecer una vida activa, saludable y autónoma. El diseño, coordinación y supervisión de las medidas que a estos efectos se adopten en el centro educativo, serán asumidos por el profesorado con cualificación o especialización adecuada en estos ámbitos.

**Disposición adicional quinta.** *Sistema de préstamos de libros de texto.*

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte promoverá el préstamo gratuito de libros de texto y otros materiales curriculares para la educación básica en los centros sostenidos con fondos públicos, en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación.

**Disposición transitoria primera.** *Requisitos para participar en concursos de méritos para selección de directores de centros públicos.*

Durante los cinco años siguientes a la fecha de la entrada en vigor de esta Ley Orgánica, no será requisito imprescindible, para participar en concursos de méritos para selección de directores de centros públicos, la posesión de la certificación acreditativa de haber superado el curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, indicada en el apartado 1, letra c), del artículo 134 de esta Ley Orgánica, si bien deberá ser tenida en cuenta como mérito del candidato que la posea.

**Disposición transitoria segunda.** *Aplicación temporal del artículo 84.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

Los centros privados a los que en 2013 se les haya denegado la renovación del concierto educativo o reducido las unidades escolares concertadas por el único motivo de ofrecer educación diferenciada por sexos podrán solicitar que se les aplique lo indicado en el artículo 84.3 de esta Ley Orgánica para el resto del actual periodo de conciertos en el plazo de dos meses desde su entrada en vigor.

**Disposición final primera.** *Modificación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.*

Uno. Se modifica el apartado 3 del artículo 42 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, que queda redactado como sigue:

«3. Corresponde al Gobierno, previo informe de la Conferencia General de Política Universitaria, establecer las normas básicas para la admisión de los estudiantes que soliciten ingresar en los centros universitarios, siempre con respeto a los principios de igualdad, mérito y capacidad, y en todo caso de acuerdo con lo indicado en el artículo 38 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.»

Dos. Esta disposición tiene carácter de ley orgánica.

**Disposición final segunda.** *Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.*

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, se modifica en los siguientes términos:

Uno. El apartado 2 del artículo 54 queda redactado de la siguiente manera:

«2. Las facultades del director serán:

- a) Dirigir y coordinar todas las actividades educativas del centro, de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las funciones del Consejo Escolar del centro.
- b) Ejercer la jefatura académica del personal docente.
- c) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones del Claustro del profesorado y del Consejo Escolar.
- d) Visar las certificaciones y documentos académicos del centro.
- e) Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de sus facultades.
- f) Resolver los asuntos de carácter grave planteados en el centro en materia de disciplina de alumnos y alumnas.
- g) Cuantas otras facultades le atribuya el reglamento de régimen interior en el ámbito académico.»

Dos. El apartado 1 del artículo 56 queda redactado de la siguiente manera:

«1. El Consejo Escolar de los centros privados concertados estará constituido por:

- a) El director.
- b) Tres representantes del titular del centro.
- c) Cuatro representantes del profesorado.
- d) Cuatro representantes de los padres, madres o tutores legales de los alumnos y alumnas, elegidos por y entre ellos.
- e) Dos representantes de los alumnos y alumnas, elegidos por y entre ellos, a partir del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- f) Un representante del personal de administración y servicios.

Una vez constituido el Consejo Escolar del centro, éste designará una persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

Además, en los centros específicos de educación especial y en aquéllos que tengan aulas especializadas, formará parte también del Consejo Escolar un representante del personal de atención educativa complementaria.

Uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar será designado por la asociación de padres más representativa en el centro.

Asimismo, los centros concertados que impartan formación profesional podrán incorporar a su Consejo Escolar un representante del mundo de la empresa, designado por las organizaciones empresariales, de acuerdo con el procedimiento que las Administraciones educativas establezcan.»

Tres. El artículo 57 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo cincuenta y siete.

Corresponde al Consejo Escolar del centro, en el marco de los principios establecidos en esta Ley:

a) Intervenir en la designación del director del centro, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 59.

b) Intervenir en la selección del profesorado del centro, conforme con el artículo 60.

c) Participar en el proceso de admisión de alumnos y alumnas, garantizando la sujeción a las normas sobre el mismo.

d) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas.

e) Aprobar el presupuesto del centro en relación con los fondos provenientes de la Administración y con las cantidades autorizadas, así como la rendición anual de cuentas.

f) Informar y evaluar la programación general del centro que, con carácter anual, elaborará el equipo directivo.

g) Proponer, en su caso, a la Administración la autorización para establecer percepciones a las familias de los alumnos y alumnas por la realización de actividades escolares complementarias.

h) Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro e informar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, actividades extraescolares y servicios escolares.

i) Aprobar, a propuesta del titular del centro, las aportaciones de las familias de los alumnos y alumnas para la realización de actividades extraescolares y los servicios escolares cuando así lo hayan determinado las Administraciones educativas.

j) Informar los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como en aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración.

k) Favorecer relaciones de colaboración con otros centros, con fines culturales y educativos.

l) Informar, a propuesta del titular, el reglamento de régimen interior del centro.

m) Participar en la evaluación de la marcha general del centro en los aspectos administrativos y docentes.

n) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a las que se refiere el artículo 84.3 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género.»

Cuatro. El artículo 59 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo cincuenta y nueve.

1. El director de los centros concertados será nombrado por el titular, previo informe del Consejo Escolar del centro, que será adoptado por mayoría de los miembros asistentes.

2. El mandato del director tendrá una duración de tres años. No obstante lo anterior, el titular podrá destituir al director antes de la finalización de dicho plazo cuando concurren razones justificadas de las que dará cuenta al Consejo Escolar del centro.»

Cinco. El artículo 60 queda redactado de la siguiente manera:

«Artículo sesenta.

1. Las vacantes del personal docente que se produzcan en los centros concertados se anunciarán públicamente.

2. A efectos de su provisión, el Consejo Escolar del centro, de acuerdo con el titular, establecerá los criterios de selección, que atenderán básicamente a los principios de mérito y capacidad.

3. El titular del centro, junto con el director, procederá a la selección del personal, de acuerdo con los criterios de selección que tenga establecidos el Consejo Escolar del centro.

4. El titular del centro dará cuenta al Consejo Escolar del mismo de la provisión de profesorado que efectúe.

5. La Administración educativa competente verificará que los procedimientos de selección y despido del profesorado se realice de acuerdo con lo dispuesto en los apartados anteriores y podrá desarrollar las condiciones de aplicación de estos procedimientos.»

Seis. El apartado 1 del artículo 61 queda redactado de la siguiente manera:

«1. En caso de incumplimiento de las obligaciones derivadas del régimen de concierto, se constituirá una Comisión de Conciliación que podrá acordar, por unanimidad, la adopción de las medidas necesarias, dentro del marco legal, para corregir la infracción cometida por el centro concertado.»

Siete. Queda derogada la disposición adicional primera de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Ocho. Esta disposición tiene carácter de ley orgánica.

**Disposición final tercera.** *Modificación de la Ley Orgánica 8/1980, de 22 de septiembre, de financiación de las Comunidades Autónomas.*

Uno. Se añade un apartado 3 a la disposición adicional octava de la Ley Orgánica 8/1980, de 22 de septiembre, de financiación de las Comunidades Autónomas, con la siguiente redacción:

«Para llevar a cabo la repercusión a las Comunidades Autónomas correspondientes de los gastos de escolarización de alumnos y alumnas en centros privados en los que exista oferta de enseñanza en la que el castellano sea utilizado como lengua vehicular, como indica la disposición adicional trigésima octava de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Estado podrá deducir o retener, de los importes satisfechos por todos los recursos de los regímenes de financiación de las Comunidades Autónomas, el importe de los gastos de escolarización en centros privados asumidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por cuenta de las Comunidades Autónomas.»

Dos. Esta disposición tiene carácter de ley orgánica.



**Disposición final cuarta.** *Desarrollo reglamentario.*

El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, dictará en el ámbito de sus competencias las disposiciones necesarias para la ejecución y desarrollo de lo establecido en la presente Ley Orgánica, sin perjuicio del desarrollo normativo que corresponda realizar a las Comunidades Autónomas.

**Disposición final quinta.** *Calendario de implantación.*

1. Las modificaciones introducidas en el currículo, la organización, objetivos, promoción y evaluaciones de Educación Primaria se implantarán para los cursos primero, tercero y quinto en el curso escolar 2014-2015, y para los cursos segundo, cuarto y sexto en el curso escolar 2015-2016.

2. Las modificaciones introducidas en el currículo, la organización, objetivos, requisitos para la obtención de certificados y títulos, programas, promoción y evaluaciones de Educación Secundaria Obligatoria se implantarán para los cursos primero y tercero en el curso escolar 2015-2016, y para los cursos segundo y cuarto en el curso escolar 2016-2017.

La evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria correspondiente a la convocatoria que se realice en el año 2017 no tendrá efectos académicos. En ese curso escolar sólo se realizará una única convocatoria.

3. Las modificaciones introducidas en el currículo, la organización, objetivos, requisitos para la obtención de certificados y títulos, programas, promoción y evaluaciones de Bachillerato se implantarán para el primer curso en el curso escolar 2015-2016, y para el segundo curso en el curso escolar 2016-2017.

La evaluación final de Bachillerato correspondiente a las dos convocatorias que se realicen en el año 2017 únicamente se tendrá en cuenta para el acceso a la Universidad, pero su superación no será necesaria para obtener el título de Bachiller. También se tendrá en cuenta para la obtención del título de Bachiller por los alumnos y alumnas que se encuentren en posesión de un título de Técnico de grado medio o superior de Formación Profesional o de las Enseñanzas Profesionales de Música o de Danza, de conformidad, respectivamente, con los artículos 44.4 y 50.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

4. Los ciclos de Formación Profesional Básica sustituirán progresivamente a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. El primer curso de los ciclos de Formación Profesional Básica se implantará en el curso escolar 2014-2015, curso en el que se suprimirá la oferta de módulos obligatorios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial; durante este curso, los alumnos y alumnas que superen los módulos de carácter voluntario obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. El segundo curso de los ciclos de Formación Profesional Básica se implantará en el curso escolar 2015-2016.

5. Las modificaciones introducidas en el currículo de los ciclos formativos de grado medio de la Formación Profesional se implantarán únicamente al inicio de los ciclos, en el curso escolar 2015-2016.

6. Las modificaciones introducidas en las condiciones de acceso y admisión a las enseñanzas reguladas en esta Ley Orgánica serán de aplicación en el curso escolar 2016-2017.

Por otro lado, el acceso y admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado se realizará de la siguiente forma:

a) Alumnos y alumnas que hayan obtenido el título de Bachiller o equivalente:

1.º Quienes accedan con anterioridad al curso escolar 2017-2018 deberán haber superado la Prueba de Acceso a la Universidad que establecía el artículo 38 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, o las pruebas establecidas en normativas anteriores con objeto similar.

2.º Quienes accedan en el curso escolar 2017-2018 o en cursos posteriores deberán cumplir los requisitos indicados en el nuevo artículo 38 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.



b) Alumnos y alumnas titulados en Bachillerato Europeo o en Bachillerato Internacional: quienes accedan en el curso escolar 2014-2015 y en cursos posteriores deberán cumplir los requisitos indicados en el nuevo artículo 38 y en la disposición adicional trigésima tercera de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

c) Alumnos y alumnas procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o de otros Estados con los que se hayan suscrito acuerdos internacionales: quienes accedan en el curso escolar 2014-2015 y en cursos posteriores deberán cumplir los requisitos indicados en el nuevo artículo 38 y en la disposición adicional trigésima tercera de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

d) Alumnos y alumnas en posesión de las titulaciones de Técnico Superior y Técnico Deportivo Superior, o de un título, diploma o estudio equivalente al título de Bachiller, obtenido o realizado en sistemas educativos de Estados que no sean miembros de la Unión Europea con los que no se hayan suscrito acuerdos internacionales para el reconocimiento del título de Bachiller en régimen de reciprocidad: quienes accedan en el curso escolar 2014-2015 y en cursos posteriores deberán cumplir los requisitos indicados en la disposición adicional trigésima sexta de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

7. El resto de modificaciones curriculares establecidas en esta Ley Orgánica se podrán implantar a partir del curso escolar 2014-2015.

**Disposición final sexta.** *Entrada en vigor.*

La presente Ley Orgánica entrará en vigor a los veinte días de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Por tanto,

Mando a todos los españoles, particulares y autoridades, que guarden y hagan guardar esta ley orgánica.

Madrid, 9 de diciembre de 2013.

JUAN CARLOS R.

El Presidente del Gobierno,  
MARIANO RAJOY BREY

## OBJETIVOS Y CONTENIDOS DEL PROGRAMA INTEMO

FASE PREVIA: INTRODUCCIÓN		
SESIÓN 0	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Presentar a los participantes el programa INTEMO.</li> <li>✓ Generar un clima adecuado para la aplicación del programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Presentación del programa IE.</li> <li>✓ Formación de los grupos de trabajo.</li> </ul>
FASE 1: PERCEPCIÓN Y EXPRESIÓN EMOCIONAL		
SESIÓN 1	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprender a expresar las emociones de una manera adecuada.</li> <li>✓ Desarrollar la capacidad para reconocer las expresiones emocionales de los demás a través de la expresión facial y corporal.</li> <li>✓ Aprender a reconocer las expresiones emocionales de los demás a través de imágenes que representan una interacción social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Actividad: ¿Qué dice tu cuerpo?</li> <li>✓ Actividad: ¿Qué están sintiendo?</li> <li>✓ Propuesta de actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ El diario emocional</li> </ul> </li> </ul>
SESIÓN 2	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprender a discriminar las diferentes expresiones faciales que empleamos para expresar las emociones.</li> <li>✓ Aprender a expresar distintas emociones a través del cuerpo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Comentando el diario emocional.</li> </ul> </li> <li>✓ Actividad: Busca tu par.</li> <li>✓ Actividad: El museo de cera.</li> <li>✓ Propuesta de actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ El bazar emocional.</li> </ul> </li> </ul>
SESIÓN 3	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprender a atender e identificar qué emociones nos provocan determinados objetos o sonidos.</li> <li>✓ Comunicar emociones a través de la expresión artística.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Montando el bazar emocional.</li> </ul> </li> <li>✓ Actividad: Un artista emocional.</li> <li>✓ Propuesta de actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Ellos se sienten...</li> </ul> </li> </ul>
FASE 2: FACILITACIÓN EMOCIONAL		
SESIÓN 4	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conocer la influencia de las emociones, en este caso facilitadas por la música, en nuestra memoria, en los recuerdos que recuperamos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Ellos se sienten...</li> </ul> </li> <li>✓ Actividad: Recuerdos emocionados.</li> </ul>

FASE 2: FACILITACIÓN EMOCIONAL		
SESIÓN 4	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ser conscientes de las asociaciones, en ocasiones a largo plazo, que establecemos entre nuestras experiencias y las emociones sentidas.</li> <li>✓ Aprender a reconocer cómo las emociones influyen en la atención que prestamos a lo que sucede a nuestro alrededor.</li> <li>✓ Observar que la atención normalmente es congruente con nuestro estado de ánimo, de manera que tendemos a focalizar nuestra atención a aspectos positivos de la realidad cuando nos sentimos bien y al contrario.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Propuesta de actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ La brújula emocional.</li> </ul> </li> </ul>
SESIÓN 5	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interpretar las emociones no como un obstáculo para el pensamiento y la acción, sino también como facilitadores que podemos utilizar en el día a día si sabemos su función.</li> <li>✓ Conocer el papel fundamental que tienen las emociones para facilitar que llevemos a cabo determinadas tareas, es decir, sus funciones básicas.</li> <li>✓ Aprender a reconocer la influencia de las emociones sobre nuestros pensamientos, actitudes y comportamientos diarios.</li> <li>✓ Conocer cómo las emociones influyen en la forma en que interpretamos, enjuiciamos los hechos o cosas, o en las tomas de decisiones que llevamos a cabo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Comentando la brújula emocional.</li> </ul>           Actividad: Cada emoción con su situación. </li> <li>✓ Propuesta de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ ¿En qué estaría yo pensando?</li> </ul> </li> </ul>
SESIÓN 6	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conocer cómo las emociones positivas influyen en la creatividad, amplifican el pensamiento y dan lugar a más alternativas de respuesta.</li> <li>✓ Entender que las emociones negativas limitan nuestras posibilidades para encontrar soluciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ ¿En qué estaría yo pensando?</li> </ul> </li> <li>✓ Actividad: Dime cómo te sientes y te diré cómo piensas. <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ ¿En qué estaría yo pensando?</li> </ul> </li> <li>✓ Propuesta de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Un momento agri dulce.</li> </ul> </li> </ul>

FASE 2: FACILITACIÓN EMOCIONAL		
SESIÓN 6	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<p>creativas a las situaciones cotidianas (incluidas las relacionadas con nuestras interacciones sociales).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprender a reconocer las sensaciones (visuales, auditivas, olfativas, táctiles, gustativas) que tenemos asociadas a diversas emociones.</li> <li>✓ Identificar cómo las sensaciones nos provocan emociones.</li> </ul>	
FASE 3: COMPRENSIÓN EMOCIONAL		
SESIÓN 7	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprender a asociar los estados emocionales con diferentes etiquetas.</li> <li>✓ Ampliar y enriquecer el lenguaje emocional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Un momento agri dulce.</li> </ul> </li> <li>✓ Actividad: El Party de las emociones.</li> <li>✓ Propuesta de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Encuentra una situación a cada emoción.</li> </ul> </li> </ul>
SESIÓN 8	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desarrollar el conocimiento emocional.</li> <li>✓ Descubrir cuál es la función de las emociones y comprender que todas las emociones son importantes y necesarias.</li> <li>✓ Conocer la relación entre pensamientos y emociones, esto es, cómo los estados emocionales suelen acompañarse de determinadas formas de pensar o formas de valorar una determinada situación.</li> <li>✓ Reflexionar acerca de la mezcla de emociones, esto es, por qué diferentes emociones pueden aparecer juntas en el tiempo aunque tengan una valencia afectiva diferente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Encuentra una situación a cada emoción.</li> </ul> </li> <li>✓ Actividad: El viaje en globo.</li> <li>✓ Actividad: Pienso, luego siento.</li> <li>✓ Propuesta de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ De una emoción a otra.</li> </ul> </li> </ul>

FASE 3: COMPRENSIÓN EMOCIONAL		
SESIÓN 9	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desarrollar habilidades empáticas.</li> <li>✓ Desarrollar la habilidad para ponernos en el lugar de los demás y comprender por qué se sienten de una determinada forma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ De una emoción a otra.</li> </ul> </li> <li>✓ Actividad: Cambiando de rol.</li> <li>✓ Propuesta de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ En mente de los demás.</li> </ul> </li> </ul>
FASE 4: REGULACIÓN EMOCIONAL		
SESIÓN 10	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Manejar las emociones propias y las de los demás.</li> <li>✓ Provocar en los participantes autorreflexión sobre su comportamiento y pensamiento ante diferentes situaciones.</li> <li>✓ Conocer las estrategias que los demás ponen en práctica a la hora de regular su mundo emocional, es decir, identificar estrategias posibles para manejar/regular los sentimientos, estados de ánimo y conductas en diferentes situaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ En la mente de los demás.</li> </ul> </li> <li>✓ Actividad: ¿Qué hacemos cuando nos sentimos...?</li> <li>✓ Propuesta de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Mi diario positivo.</li> </ul> </li> </ul>
SESIÓN 11	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desarrollar la regulación emocional interpersonal e intrapersonal.</li> <li>✓ Hacer conscientes a los participantes de la capacidad que todos tenemos para influir emocionalmente en los demás con nuestra conducta verbal y no verbal.</li> <li>✓ Aprender que el manejo del mundo emocional propio y ajeno nos permite desarrollar relaciones sociales más completas y satisfactorias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ Comentando mi diario positivo.</li> </ul> </li> <li>✓ Actividad: ¿Qué me hacen sentir?</li> <li>✓ Actividad: Conoce tu cuerpo.</li> <li>✓ Propuesta de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ ¿Qué te hacen sentir?</li> </ul> </li> </ul>
SESIÓN 12	OBJETIVOS	CONTENIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aprender a regular las emociones concretas y los estados de ánimo de los demás a través de situaciones cotidianas supuestas.</li> <li>✓ Hacer conscientes a los participantes de la importancia de manejar nuestras emociones y de sus consecuencias para su entorno y para ellos mismos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revisión de la actividad para casa: <ul style="list-style-type: none"> <li>✗ ¿Qué te hacen sentir?</li> </ul> </li> <li>✓ Actividad: ¿Sabemos manejar las emociones de los demás?</li> <li>✓ Actividad: Observa, representa, comprende y valora.</li> <li>✓ Resumen de la sesión, despedida y cierre.</li> </ul>

## EVALUACIÓN PERSONAL DEL PROYECTO

Tras participar en el Proyecto Mejora, es importante, de cara a futuras intervenciones, conocer tu opinión, por ello te pedimos que contestes de forma sincera a este cuestionario (donde aparezcan números, tacha la opción que sea más acorde con tu opinión).

Valora entre 0 y 10 cada una de las siguientes cuestiones:

1. ¿Estás satisfecho de participar en el Proyecto Mejora?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

2. ¿Notaste cambios en tus pensamientos/actitudes?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

3. En caso afirmativo, ¿crees que esos cambios tienen algo que ver con la participación en el Proyecto?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4. ¿Cómo fue de positiva tu relación Andrea, la doctoranda, responsable del Proyecto?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

5. ¿Piensas que es importante darle continuidad a este Proyecto en los próximos cursos?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Motivo.....



6. ¿En qué te ha ayudado?

.....

.....

.....

7. Señala lo que más te ha gustado

.....

.....

8. ¿Qué cambiarías?

.....

.....

9. Alguna sugerencia

.....

.....



## CONTRATO

Yo, \_\_\_\_\_ alumno/a  
de \_\_\_\_\_ me comprometo con la responsable del Proyecto de  
Mejora de las competencias socioemocionales (MEJORA) a seguir aquellos  
aspectos acordados entre ambos y que se detallan al pie del contrato, durante  
una duración igual a la de mi permanencia dentro del Proyecto, para darle  
continuidad fuera de él.

Santiago de Compostela, a \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ del \_\_\_\_\_

Responsable del Programa

Alumno/a

ASPECTOS ACORDADOS
1.
2.
3.
4.
5.

**REGISTRO CONDUCTUAL**

**NOMBRE:**

Lunes						

Martes						

Martes Por la tarde		

Miércoles						

Jueves						

Viernes						

## 2.4. ¿Cuáles son las características de los tres tipos de comportamiento?

*Las características más importantes de los tres tipos de comportamiento que normalmente manifestamos cuando nos relacionamos con los demás son las siguientes:*

### A. COMPORTAMIENTO SOCIAL PASIVO

#### *\*¿Cómo es y se comporta la persona pasiva?*



*Es un alumno socialmente retraído, aislado, tímido, poco comunicativo, lento y generalmente tiene pocos amigos.*

*Se relaciona poco con los demás y no es capaz de expresar sus necesidades, pensamientos y sentimientos. Es decir, no se expresa a sí mismo, se calla aunque sepa la respuesta correcta y si se expresa lo hace de forma derrotista, con disculpas, con falta de confianza, de tal modo que los demás pueden fácilmente no hacerle caso.*

*No es capaz de defender sus propios derechos y deja que los demás se aprovechen de él: no se defiende y generalmente no toma iniciativas ni asume responsabilidades, deja que los demás le manden y le digan lo que tiene que hacer.*

#### *\*¿Cuál es el mensaje verbal básico que transmite?*

*«Tú eres superior: Mis pensamientos, sentimientos y necesidades no cuentan, sólo cuentan los tuyos, es lo que tú digas, puedes aprovecharte de mí».*

#### *\*¿Cómo es su conducta no verbal?*

1. **Expresión facial:** Cara poco expresiva, parece triste, tímido y asustado (Puede interpretarse como con falta de interés).
2. **Contacto ocular:** Evita las miradas, con escaso o ningún contacto ocular (nos indica aburrimiento, falta de interés, timidez, desacuerdo o culpabilidad).
3. **Postura corporal:** Hombros caídos, cabeza hacia abajo (indican timidez).
4. **Distancia física:** Se mantiene alejado (indica deseos de mantener las distancias, falta de confianza y de amistad).
5. **Modulación de la voz:** Voz baja, monótona, entre dientes, floja y temblorosa, con titubeos.

## B. COMPORTAMIENTO SOCIAL AGRESIVO

### \*¿Cómo es y se comporta la persona agresiva?

*Es un alumno socialmente explosivo, violento, desafiante, hostil y mandón. Generalmente tiene pocos amigos o amigos falsos, porque humilla a los demás.*

*Se relaciona con los demás para conseguir lo que él desea y cuando él quiere, generalmente no se preocupa por los sentimientos, pensamientos y necesidades de los demás, y con frecuencia se mete en líos y peleas.*

*Defiende sus derechos aprovechándose injustamente y a la fuerza de los derechos de los demás. Manda, intimida y manipula a los otros. Dice a la gente lo que tiene que hacer, tomando el control de la situación y obligando a que hagan cosas contra sus propios deseos. Critica a los demás y los humilla.*

### \*¿Cuál es el mensaje verbal básico que transmite?

*«Yo soy superior: Esto es lo que yo pienso, siento y quiero; lo que tú sientes, piensas y quieres no es importante, por eso será lo que yo quiero, lo que tú quieres no importa.»*

### \*¿Cómo es su conducta no verbal?:

1. **Expresión facial:** La expresión de la cara parece enfadada, rígida (nos indica demasiado interés por conseguir lo que ellos quieren).
2. **Contacto ocular:** Mirada fija y desafiante, con exceso de contacto ocular, hacen que la otra persona se sienta incómoda y amenazada.
3. **Postura corporal:** Tensa, indicando escaso interés por lo que la otra persona está diciendo.
4. **Distancia física:** Demasiado cercana, invadiendo el «espacio personal» de otros (menor de medio metro) haciendo sentir a la otra persona incómoda y amenazada.
5. **Modulación de la voz:** Voz alta, habla demasiado deprisa, con frecuentes interrupciones.
6. **Gestos corporales:** Exagerados.



## ¿CÓMO SE PUEDE MANIFESTAR LA AGRESIVIDAD?

Los alumnos/as suelen descargar la agresividad, porque piensan que ello les hace sentir más fuertes y maduros, pero la agresividad es manifestación de debilidad e inseguridad.

### LA AGRESIVIDAD SE PUEDE MANIFESTAR DE TRES FORMAS:

(Verbal, Física y gestual)

#### 1. AGRESIVIDAD VERBAL (Lo que se dice)

*La agresividad verbal consiste en decir palabras o frases que humillan, descalifican o desvalorizan a otras personas.*

*El contenido del mensaje que se transmite está cargado de ira y resentimiento, de tal forma que hace sentirse mal a las otras personas.*

*Ejemplo: poner apodos o motes, insultar, mentir, decir palabras groseras o palabrotas, tacos, bromas pesadas etc.*

*¿Qué otras manifestaciones conoces? .....*

#### 2. AGRESIVIDAD FÍSICA (Lo que se hace)

*La agresividad física consiste en manifestar descontento, desacuerdo o tratar de imponer nuestros deseos a través de la fuerza física, que hace daño, molesta y hace sentir mal a otras personas.*

*Es decir, se trata de resolver los conflictos sociales a través de la fuerza física.*

*Ejemplo: dar patadas, pisotones, empujones, poner zancadillas, escupir, pellizcar, pegar, pelear, tirar del pelo, orejas, etc.*

*¿Qué otras manifestaciones conoces? .....*

#### 3. AGRESIVIDAD GESTUAL (Lo que queremos decir o hacer)

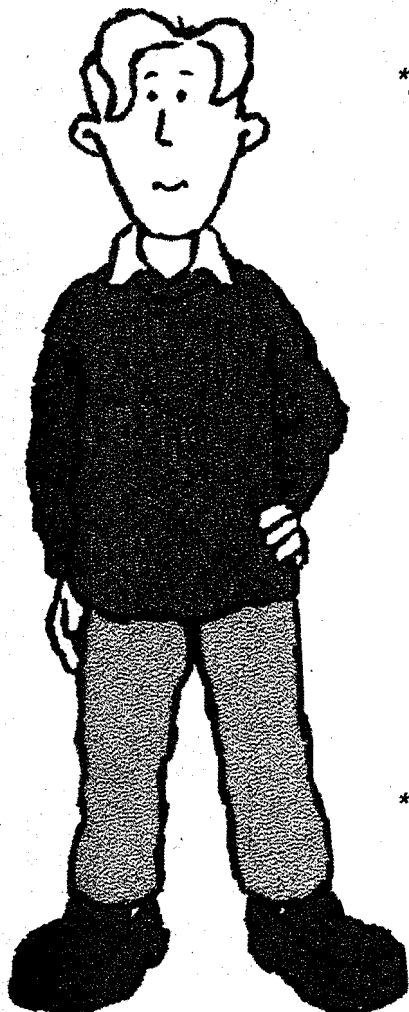
*La agresividad gestual consiste en manifestar rechazo hacia lo que la otra persona, dice, hace o siente, para imponer nuestros deseos con gestos o ademanes que la humillan y la hacen sentirse mal.*

*Ejemplo: dar la espalda, mirar por encima del hombro, hacer muecas con la cara, un corte de mangas, sacar la lengua, gestos con los dedos, manos, pies, etc. Es decir cualquier gesto corporal que implique rechazo.*

*¿Qué otras manifestaciones conoces? .....*



## C. COMPORTAMIENTO SOCIAL ASERTIVO O CON HABILIDAD SOCIAL



### \*¿Cómo es y se comporta la persona asertiva?

*Es un alumno socialmente alegre, expresivo, cooperativo y participativo, se comunica con los demás de forma clara, directa y no ofensiva, por lo que generalmente tiene muy buenos y sinceros amigos.*

*Se relaciona con los demás con respeto y es capaz de expresar sus sentimientos, pensamientos y necesidades de forma sincera sin ofender a los demás.*

*Defiende sus propios derechos, asume sus responsabilidades y al mismo tiempo respeta los derechos de los demás, siendo siempre honrado, justo y sincero.*

### \*¿Cuál es el mensaje verbal básico que transmite?

*«Tú y yo somos iguales: pero esto es lo que yo siento, pienso y necesito. Respeto tu opinión. Pero así es como yo veo la situación».*

### \*¿Cómo es su conducta no verbal?

1. **Expresión facial:** La expresión de la cara es tranquila, amable y serena (nos indica un interés por lo que la otra persona dice).
2. **Contacto ocular:** Mirada directa a los ojos, con un adecuado contacto ocular, que facilita un comportamiento amable y sincero por parte de otros.
3. **Postura corporal:** Cuerpo relajado, asentimientos con la cabeza, indicando que respeta lo que la otra persona dice.
4. **Distancia física:** Adecuada, manteniendo el «espacio personal» de la otra persona.
5. **Modulación de la voz:** Voz firme, segura y sin titubeos.
6. **Gestos corporales:** Adecuados.

*«Lo ideal sería que todos nosotros actuásemos de forma asertiva o con habilidad social, ya que entonces pocas veces nos pelearíamos, perderíamos amigos o sentiríamos miedo de estar con los demás.*

## **ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO FAVORECEDORAS DE LA MOTIVACIÓN POR APRENDER**

1. Debes buscar el valor positivo que tiene aprender lo que te mandan estudiar. Pregúntate: ¿para qué me piden que estudie?, ¿qué es lo que debería aprender?, ¿qué valor puede tener saber lo que me dicen que estudie?
2. Afronta el estudio como un desafío en el que se puede lograr algo positivo.
3. Planifica el estudio y las actividades a realizar paso a paso, de esta manera las tareas van a resultarte menos complicadas.
4. Tienes que buscar de manera positiva las formas de superar las dificultades. Apóyate en tu tutor/a y cambia esos pensamientos que tienes negativos, por ejemplo: “No voy a lograrlo, es muy difícil” por preguntas del estilo, “¿cómo podría hacerlo?”
5. Intenta controlar el nerviosismo y la ansiedad que puedan producirte las dificultades a las que tienes que enfrentarte. Recuerda identificar qué es realmente lo que te produce ese agobio y busca mensajes que te permitan contrarrestar esos efectos no deseados, por ejemplo: “No pasa nada si no me sale ahora, con la práctica me saldrá, también hay que aprender de los errores”. Es el momento de dedicarte unos minutos para conseguir relajarte, respira con tranquilidad.
6. Hay que saber buscar las razones reales por las que se comenten algunos errores para poder aprender de ellos y evitar volver a cometerlos. Si no sabes en qué has fallado, cómo superar los resultados negativos porque no identificas el problema, tienes que acudir a junto tu profesor para que te lo explique.

Para llegar a ser autónomos es primordial hacer conscientes nuestras dependencias. Ello nos dará la máxima fortaleza (pues reconoceremos nuestras debilidades y dónde tenemos nuestras lagunas y carencias más importantes).

Empecemos por un caso en donde, a través de una pretendida relación de pareja de Sara, se pone al rojo vivo todo un mundo de carencias personales no reconocidas, necesidades de llenarlas y tapanlas a través del otro y una profunda insatisfacción vital y emocional a causa de desconocer todo este proceso.

## El círculo vicioso de las emociones.

### Cuando las emociones nos llegan a enfermar

Sara, en Semana Santa, hace un viaje organizado y conoce a César, del que se enamora perdidamente. Lo que se cuenta a continuación se da en el espacio de varios meses y es el resumen de la relación. Observa cómo Sara entra en progresivas



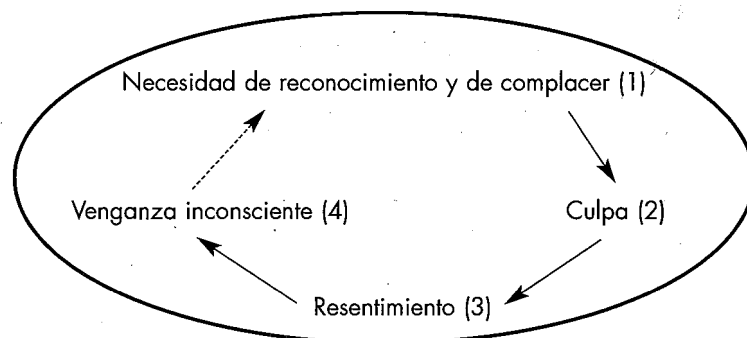
Figura 8.2 La necesidad de aprobación es la causa de la culpa.

emociones que hacen, al final, que padezca un profundo estado de falta de motivación, cuando ese estado no es sino fruto de ser inconsciente a todas y cada una de las emociones por las que va pasando. (La referencia a los números señalados está en la página siguiente, Cuadro 8.2):

Sara desea con todo su corazón que César la quiera (1). Se conocieron en un viaje y ambos reconocen mutuamente que se sienten atraídos el uno por el otro. César le dice que quiere estar con ella, pero acaba de separarse de su última novia y vive enganchado todavía a esa historia. Por mucho que Sara lo intenta, cada vez que hablan en la intimidad, César, irremediablemente, recuerda a su ex novia, y se lamenta de la separación. Y Sara, sin soportarlo, se siente rechazada. Al principio no dice nada y piensa que quizás no le está dando a César todo lo que él necesita (2). Así que se desvive en consolarlo, cuidarlo y busca desesperadamente que vaya olvidándose de la relación que arrastra. Pero, con el tiempo, las cosas no cambian y, sin saber por qué, empieza a increpar a César (3), le dice que la utiliza, que no se siente querida por él, que es mentira que haya algo entre ellos. César le contesta que no es verdad, que realmente la ama.

Tras varios meses de relación las cosas no varían mucho y entonces Sara deja de ver a César. Enseguida comienza a sentirse extrañamente cansada, sólo tiene ganas de dormir y estar tumbada (4). Le diagnostican anemia y tiene que dejar de ir a la facultad. Cuando acude a un terapeuta, éste le comenta que tiene todos los síntomas de una depresión.

¡Pobre Sara!... es quizás la primera reacción al leer el caso, pero de poco sirve que la consolemos cuando el problema está en su negativa inconsciente a mirar el proceso emocional por el que va pasando. Y todo, a causa de su necesidad de ser apreciada, valorada, aceptada y reconocida. La necesidad de aprobación es la mayor fuente de dependencia emocional que

**CORRESPONDENCIA EMOCIONAL DEL CASO:****Cuadro 8.2** El círculo vicioso de las emociones.

existe, la más inconsciente, la más frecuente y la más ruidosa. Causa estragos en las parejas, envidias entre los hermanos, rupturas en las empresas, amargura entre los amigos, enfermedades entre los amantes... Es la llave oculta de la desmotivación y la responsable de los problemas emocionales.

La historia de Sara pone al rojo vivo un círculo vicioso que se repite comúnmente en las relaciones de pareja: se trata de la inevitable rueda de insatisfacción en la que nos introducimos cuando deseamos que alguien nos quiera, cuando creemos que son las situaciones o las personas las que nos han de satisfacer o completar. En el origen de esta rueda se halla una profunda necesidad de buscar amor.

Supongamos que, en un momento dado, las circunstancias de la vida no nos son favorables, lo que equivaldría a percibir que no tenemos lo que deseamos o nos sentimos solos. Si recuerdas, a Sara le estaba fallando todo su mundo exterior: lo que estudiaba, la relación con sus amigos, el cambio de ciudad no deseado... ¿Qué solemos hacer entonces? Creo que a pocos se les ocurriría aceptar la propia soledad como rasgo inherente al

propio ser humano (que, desde mi punto de vista, es parte del trabajo personal que es conveniente realizar). Muy lejos de esto, a lo que nuestro ego nos suele llevar es a buscar una relación, un compañero o compañera ideal. Así nuestro ego se sentirá satisfecho en la medida en la que encontremos a alguien que concuerde con nuestros criterios, alguien que satisfaga nuestra necesidad de compañía y de amor. Creemos, por lo tanto, que nuestra necesidad se cubre teniendo a alguien al lado a quien llamamos pareja.

Desde esta lógica la pareja no es sino una tapadera que viene a suplir nuestra necesidad insatisfecha de no sentirnos solos. Aunque el ego es muy sibilino y no llama a las «necesidades» por su nombre. Más bien nos confunde, haciéndonos creer que, cuando buscamos a alguien, lo hacemos por amor, entrega, ganas de compartir. O que el designio del ser humano es vivir en pareja y es justo y tenemos derecho a enamorarnos.

Entonces empieza la eterna peregrinación por una rueda interminable de emociones que la historia de Sara revela una a una (revisa el Cuadro 8.2).

Si seguimos el hilo de la historia de Sara podremos observar cómo nuestro ego teje siempre una secuencia prácticamente invariable de emociones básicas que no hacen sino perpetuar indefectiblemente nuestra profunda necesidad de sentirnos amados. El relato de Sara lleva unos números que corresponden a cada una de las situaciones del esquema que presentamos.

Parece lo más normal del mundo desear ser amado o amada (1). Pero justo aquí empiezan los problemas. Ante la necesidad de amor buscamos a alguien que compense esa necesidad, alguien que pueda «convenirnos». Y hasta puede ser que nos sintamos dichosos durante algún tiempo. Es ese momento en el que «parece» que llegan las nubes a nuestro cielo azul (a esa etapa la solemos denominar enamoramiento). Pero la necesidad de Sara de ser amada por César no se apaga con el amor de



[ Figura 8.3 ¿Dependes de gustarle a los demás? ]

César porque él está centrado en sus problemas. Entonces Sara se siente culpable (2) porque cree que es su función, como pareja de César, consolar y amortiguar el conflicto de él. Pero no lo consigue. Cree que es ella quien puede redimirlo, apoyarlo. Pero sin resultado. Ella siente culpa porque su creencia es que su pareja ha de estar bien dado que ella está a su lado (ego-centrismo inconsciente). Y si él no está bien a su lado es que a lo mejor ella no le da todo lo que él necesita. La culpa le hace sentir a Sara que ella debe hacer algo por amortiguar el malestar de César, porque son pareja y ese es el sentido de la relación: sacar al otro de su malestar, evitarle el «mal trago». En esta etapa el ego nos hace pensar que somos imprescindibles para nuestras parejas y vivimos en la ficción de que podemos llenar, con nuestra ayuda, el vacío que el otro siente.

Pero no hay nada más lejos de la realidad que ese compulsivo mecanismo, pues nadie puede llenar a nadie, ni nadie puede motivar a nadie, ¿recuerdas?, sólo que el ego nos hace creer que las personas nos podemos abastecer unas a otras.

Y lo que Sara no sabe todavía es que, en la medida en que ella crea y haga cosas para evitar el sufrimiento de César, va a ir acumulando inevitablemente resentimiento. Sencillamente porque, a pesar de sus esfuerzos, no puede conseguir que César esté bien a expensas de ella, sino que es César el único que puede autoabastecerse. Y entonces llegará el momento en que «cobrará» a César sus constantes esfuerzos por hacerle salir de la crisis.

Mi experiencia me dice que la rueda de las emociones es matemática pura. Pues la culpa (cuando es inconsciente) abre paso, sin tregua, al resentimiento. A veces expresado en el otro, a veces ni siquiera reconocido. Sara está resentida con César cuando lo increpa (3). Le dice que no se siente querida por él. Y sencillamente lo que Sara no puede reconocer es que de nada sirvieron sus esfuerzos por sacarlo a él de su crisis. Se ilusionó con curar a César cuando lo hizo basándose en su falsa creencia de que ella podía ofrecer consuelo a la situación de su pareja.

Y tras el resentimiento, la venganza. La forma que Sara utiliza para vengarse de César es autoinfligida y viene, primero, en forma de separación (4), luego en forma de síntomas físicos y, finalmente, en forma de depresión. Podría haber sido en forma de infidelidad con un amigo suyo, pero Sara, por su estructura mental, elige la venganza en sí misma.

La venganza es la forma de expresión preferida por el ego para volver a abrir la herida del círculo vicioso que he detallado más arriba. La rueda de las emociones se abre y cierra con una causa (la necesidad y carencia inconsciente de amor) que jamás puede encontrar alivio a través de otras personas. El alivio emocionalmente inteligente está en mí, en mi estabilidad personal, en ser yo mismo, independientemente de gustar a otros.

Y ese esquema de la dependencia afectiva es el mismo de una adicción a una sustancia física (drogas, alcohol) u otro tipo

## Noticia 1.

### Once años de cárcel para el mayor ciberacosador de España.

**Jorge Miranda Castro, 'el Camaleón', acosó y chantajeó a más de 80 menores a través de internet**



El Tribunal Supremo ha confirmado la condena de once años de cárcel para Jorge Miranda Castro 'el Camaleón', que acosó y chantajeó a más de 80 menores a través de internet entre 2007 y 2009. Contactaba con ellas a través de foros y redes sociales y amenazaba con distribuir sus datos personales si no le mandaban fotos íntimas.

El Tribunal Supremo ha confirmado los once años de cárcel que deberá cumplir Jorge Miranda Castro, también conocido como 'el Camaleón', el mayor ciberacosador de España que chantajeó a más de ochenta adolescentes menores de edad entre los años 2007 y 2009. También **tendrá que indemnizar a varias de sus víctimas con un total de 77.000 euros.**

Bautizado con este sobrenombre por la Brigada de Investigación Tecnológica (BIT) por su habilidad de hacerse pasar por chicos jóvenes en internet, Jorge Miranda 'el Camaleón', por aquel entonces de 22 años de edad, chantajeó y acosó **a un total de 81 menores entre 2007 y 2009.** Iniciaba su relación con las jóvenes a través de distintos foros, redes sociales y plataformas de comunicación como Messenger, y utilizaba sus conocimientos informáticos para entrar en los ordenadores de las jóvenes y tener acceso a todos sus ficheros y documentos.

Bajo la amenaza de distribuir todos sus archivos y datos privados conseguía que las menores, asustadas por las amenazas del 'Camaleón', le enviaran fotografías y vídeos desnudas **"con claro contenido pornográfico"**. Según describe la sentencia, muchas de estas jóvenes vieron condicionada su vida rutinaria al envío de fotografías y vídeos íntimos al condenado para satisfacer sus requerimientos.



Es ahora el Tribunal Supremo quien confirma la condena de once años de cárcel que le impuso la Audiencia Provincial de Madrid **por 64 delitos de revelación de secretos**, nueve de elaboración y distribución de pornografía infantil y varios de amenazas graves, contra la integridad moral e injurias. Rechaza el recurso de Jorge Miranda Castro, que llegó a alegar que no sabía la edad que tenían las jóvenes con las que contactaba, de entre catorce y diecisiete años. La Sala de lo Penal también archiva el recurso interpuesto por una de las jóvenes que sufrió el acoso de 'el Camaleón', la primera en denunciar la situación de chantaje a la que se vio sometida y que solicitaba un aumento de la pena para el condenado.

**Fuente:** [http://cadenaser.com/ser/2013/05/09/espana/1368057019\\_850215.html](http://cadenaser.com/ser/2013/05/09/espana/1368057019_850215.html)

## Noticia 2.

### **Dos alumnas del IES de Turón se enfrentan a la expulsión por grabar a otra en el baño**

**Las imágenes fueron tomadas con un teléfono móvil y mostradas a varios estudiantes. La dirección del centro descarta que se difundieran por internet**

**FERNANDO GEIJO** Mieres del Camino,

Antonio LORCA



Dos alumnas de Tercero de la ESO del IES Valle de Turón de Mieres grabaron a otra compañera de Primero con un teléfono móvil cuando se encontraba en el cuarto de baño y posteriormente mostraron las imágenes a otros compañeros del centro. La dirección del instituto ha abierto una investigación después de que la víctima comunicara lo ocurrido a sus padres y estos exigieran explicaciones al centro.

«Creemos que no hubo connotaciones ni sexuales ni de venganza, ya que entre las alumnas apenas se conocían. Parece ser que fue una broma muy pesada», señaló ayer José Espillo, director del IES Valle de Turón. El martes pasado los padres de la víctima, una alumna de Primero de la ESO, se dirigieron a la dirección del Instituto para exigir explicaciones después de que su hija les comunicara que la semana anterior otras dos alumnas la habían grabado con el móvil en el cuarto de baño. «En el centro tuvimos constancia de los hechos por los propios padres», explicó José Espillo.

La dirección del instituto puso en marcha una investigación y constató que dos alumnas de Tercero de la ESO habían grabado a su compañera de Primero en el servicio y habían mostrado posteriormente las imágenes captadas en el teléfono móvil a otros alumnos. La investigación ha descartado que las grabaciones hayan circulado por internet. «No tenemos constancia de que las imágenes circularan por la red y dos expertos en informática del centro las han estado buscando y no las encontraron», señaló el director.

A partir de ahora el proceso que se va a seguir en el centro es el que exige el «protocolo» en estos casos. Espillo apuntó que se «reunirá la información, se contrastará, llegaremos a unas conclusiones que pondremos en conocimiento de los padres y, a continuación, aplicaremos el decreto sobre derechos y deberes de los alumnos y el reglamento de régimen interno del centro». Las medidas que pueden adoptar podrían implicar un posible cambio de centro de las dos alumnas infractoras o incluso la «privación de derecho a la escolaridad», es decir, una expulsión que como máximo sería de un mes. El asunto está en manos de un instructor que será el que se reunirá con los padres y el que hará una propuesta de sanción. «Esto podría suceder en cualquier otro lugar», señaló el director del centro.

**Fuente:** <http://www.lne.es/caudal/2009/12/17/alumnas-ies-turon-enfrentan-expulsion-grabar-bano/848984.html>



## Noticia 3.

### Acoso sexual infantil en la web

**Un adulto se hace pasar por un niño y chatea con un menor. Intercambian información, fotos y videos. Comienza el chantaje. La víctima cae en una espiral de la que no podrá salir ileso sin ayuda.**

Agustina Mai. Ilustración: Rubén Lamagni

Una adolescente de 14 años chatea durante meses con un hombre de 32. Comparten gustos musicales, lecturas y películas. Un día se citan en un café. Se encuentran. Después de unos minutos de conversación, el hombre la invita a su casa. La adolescente acepta.

Así comienza la película “Hard Candy”, de David Slade, un thriller inquietante en el que el pederasta cae en su propia trampa y la víctima se convierte en victimario.

A pesar de esta inversión de roles, los primeros minutos del film sirven para retratar qué es el grooming. “Es el trabajo fino y no violento que hace un adulto para seducir a un chico. Es una seducción encubierta con el fin último de tener una relación sexual con un menor”, explica Marcela Czarny, directora de Chicos.net y magíster en Tecnología Educativa.

“El problema de este concepto es que cuando se trata de una violación o un acto de agresión violento contra un menor, eso lo tienes claro. Pero grooming es algo que siempre sucedió con el tema de los menores, donde no hay un momento en que el menor se sienta violentado, sino que es un encubrimiento, un acercamiento a la situación para el fin que el adulto tiene muy en claro”, agrega.

#### EL ACERCAMIENTO

En inglés, el verbo “to groom” significa acicalar o cepillar un perro o caballo. Grooming podría ser traducido como “ciberacoso infantil” y consiste en la seducción que realiza un adulto con el objetivo de mantener una relación sexual con un menor.

Este tipo de situaciones comienza cuando un adulto se relaciona con un chico a través de internet (vía mail o por chat). Por lo general se hace pasar por un niño o niña para entablar una amistad y obtener información clave, fotos y videos personales.

El chantaje comienza cuando el acosador consigue una imagen comprometida de la víctima o cuando roba su contraseña para acceder al chat y chequear los mails y lo amenaza con no devolvérsela.

Éste fue el caso de una adolescente española que, con el objetivo de recuperar su contraseña, se vio envuelta en situaciones en las que tuvo que posar semidesnuda frente a una webcam (pensando que lo hacía frente a otra adolescente de su misma edad y sexo), cuando en realidad lo hacía frente a un pedófilo de 32 años. Otra forma que tienen de seducir a los más pequeños es ofreciéndoles regalos a cambio de ciertos “favores”.

## **EL CHANTAJE**

El diario El País (25/11/2007) informó sobre la detección de “uno de los pedófilos más activos de la red” y explicó su modus operandi: “Primero entraba en contacto con las menores en algún chat fingiendo ser una chica de 14 años. Les pedía su cuenta de Messenger, las agregaba como contacto y les enviaba una postal simpática de un corazón, de amor, o un gusanito. “Haz clic aquí si quieres ver el gusanito”, decía el mensaje. Si la niña picaba, automáticamente se descargaba un virus en su ordenador y la próxima vez que teclease su clave de acceso a su correo electrónico se la estaría enviando también al acosador. En esto, básicamente, consiste el grooming. Hacía creer a las niñas que estaban hablando con otra chica de su edad. Y bajaban la guardia”.

Los chicos son chantajeados para que sigan enviando fotos en poses comprometidas sexualmente, se desnuden o se masturban frente a la webcam. Si no lo hacen, el acosador amenaza con enviar esas imágenes o videos a todos los contactos del messenger. Con miedo y vergüenza, los chicos acceden a estos pedidos, pensando que así se terminarán los chantajes. Pero, por el contrario, se acrecientan cada vez más. En el peor de los casos, las amenazas continúan hasta que el pedófilo consigue un encuentro cara a cara para abusar del menor.

## **FALTA DE LEGISLACIÓN**

Hasta el momento no hay una ley que trate específicamente este tipo de situaciones. “Se está empezando a hablar en el Congreso de la necesidad de plasmar una ley con estos casos. Por el momento, si se llega a demostrar que un adulto está haciendo grooming, que tampoco es tan fácil de demostrar, no hay una ley que lo penalice, como tampoco hay una ley que penalice si uno tiene pornografía infantil en su computadora. Lo que sí se penaliza es si uno envía, trafica o vende pornografía infantil”, explica Marcela Czarny.

## **LA VOZ DE LOS CHICOS**

En una investigación que desarrolló Chicos.net entre mayo y agosto de este año en Buenos Aires y que incluyó a 1215 chicos de entre 9 y 18 años, el 14% de los menores encuestados aseguró haber pasado por situaciones desagradables usando las tecnologías de la información y la comunicación (Tics). De ese 14%, el 67% estaba compuesto por mujeres.

Entre los testimonios recopilados, está el de una niña de entre 12 y 15 años, que contó acerca de un encuentro cara a cara con alguien que había conocido en la web: “Fue cuando estaba chateando con un chico que me dijo que tenía 15 años. Cuando lo conocí me enteré de que tenía 24. Después de eso no hablé más con él”. O este otro, también de una niña de la misma edad: “En mi fotolog me firmó una persona desconocida y me dejó el MSN para que lo agregara. Lo agregué y me dijo que nos encontraríamos en un shopping. Yo fui, pero no por él; fui porque quería salir con una amiga. Lo vi y ¡era un viejo! Fue horrible, se acercó a mí y yo llamé a mi mamá y me fui. FUE MUY FEO”.

Como explica Czarny, “en general les piden fotografías o que se desvistan o tomen actitudes más comprometidas sexualmente a través de las cámaras web. También los invitan a encontrarse presencialmente”.

Otra situación que los menores describen como desagradable es que cuando navegan o juegan por internet se abren automáticamente páginas con contenido para adultos o pornográfico. “Muchas veces cuando estoy revisando mi blog, se abren páginas de propagandas o de sitios para mayores, y eso es algo que me molesta”, sostiene una adolescente.

También contaron de casos en los que un desconocido les propuso tener relaciones sexuales a través de internet o personalmente: “Un chico me agregó y me empezó a decir cosas más para grandes, y me molestaban. Me invitó a salir para tener relaciones sexuales y yo no fui. Y después me dijo que había ido y me siguió molestando. Ahora yo lo bloqueé y no habló más, pero antes me molestaba y a veces no le contestaba”, relata una niña de entre 9 y 11 años.

## **ENSEÑARLES UN BUEN USO**

¿Cómo se les enseña a los chicos a hacer un buen uso de internet? “Hay que trabajar con ellos para que tomen conciencia de los problemas que pueden tener. Ellos usan la tecnología naturalmente, como un pez en el agua; no hablan ni piensan acerca del móvil o internet, directamente los usan. Como adultos, tenemos que charlar con ellos acerca de cuáles son los problemas, los peligros o los cuidados que tienen que tener”, sostiene Marcela.

En este sentido recomienda “no publicar fotos de uno en determinadas situaciones o en determinados sitios, o no dejarse filmar en situaciones íntimas, con su novio o con sus amigos”. Y destaca: “hay toda una problemática que tiene que ver con las ganas de los chicos y la desinhibición en mostrarse. No tienen problema en que los filmen, aunque a veces -después- se arrepienten. Tener un fotolog y mostrarse permanentemente son fenómenos nuevos y hay que estudiarlos en profundidad. Los chicos tienen que tomar conciencia de que lo que se publica en internet ya no es propiedad privada, sino del mundo”.

## **INVESTIGACIÓN**

¿Cuáles fueron las situaciones consideradas desagradables por los chicos encuestados por Chicos.net?

El 26% se refirió al ciberbullying: agresión, hostigamiento o enfrentamiento entre menores.

Un 21% señaló que mientras navega o juega por internet se abren automáticamente páginas con contenido pornográfico o publicidades de prostitución.

El 14% dijo que un desconocido le pidió imágenes e información personal y mantuvieron conversaciones en el chat “desagradables” o “desubicadas”.

Un 4% concretó un encuentro cara a cara con personas que conocía sólo virtualmente y que le habían dado datos falsos acerca de su aspecto o su edad. El mismo porcentaje recibió fotos “desagradables” o que le dieron asco por su contenido sexual.

Un 3% tuvo una propuesta de un desconocido/a para encontrarse personalmente.

Un 3% dijo que un desconocido/a se mostró desnudo/a a través de la cámara web o de fotos.  
El 2% recibió una propuesta de un desconocido para tener relaciones sexuales



### **TENER CUIDADO**

En la página <http://www.chicos.net.ar/internetsegura/tips.htm>, recomiendan a chicos y adolescentes tener cuidado con:

- Personas que buscan averiguar información personal utilizando nombres y edades falsos.
- Dar datos reales a quien no se conoce en el chat.
- Las fotos enviadas a sitios no confiables o a desconocidos (o a personas que dicen ser amigos pero no lo son) pueden ser utilizadas para cosas muy diferentes a las que uno imagina.
- Los archivos que envían personas desconocidas pueden contener virus.
- Tener un encuentro con alguien que se conoció online y no se sabe quién es, es ¡muy peligroso!
- Cuando “una situación se pone en rojo”, aconsejan contarles a los padres, maestros o adultos de confianza.
- Cuando te contacte un desconocido y te haga preguntas personales
- Cuando un desconocido te pida tu fotografía.
- Cuando alguien te pida que le envíes fotos sin ropa o en poses provocativas, aún si es una persona conocida.
- Cuando un desconocido te proponga encontrarte en algún lugar real

**Fuente:** <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2009/01/31/nosotros/NOS-07.html>



## EXPLICACIÓN DE DINÁMICAS

### 1. «Mis síntomas»

Recordamos el nombre de las emociones que hemos ido trabajando en las sesiones individuales (ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión, alegría, humor, amor y felicidad). Cada participante, sin que el resto de los presentes lo sepa, elige dos de esas emociones, anota los nombres en un folio y piensa en los síntomas que se les suele asociar, pudiendo escribirlas en la misma hoja. Cuando todos han realizado las anotaciones necesarias, uno a uno, por orden, se ponen frente a los demás y comentan los síntomas asociados a esa emoción sin decir el nombre para que los demás la averigüen. Cuando todos han actuado, comunican si esos síntomas también los experimentan ellos o tienen otros diferentes y cuáles experimentan en mayor grado.

### 2. «Dominó de emociones»

Se les da unos segundos para que decidan con qué compañero van a formar pareja. Como son seis participantes, realizamos tres grupos. A cada uno de ellos se les ofrece unas fichas de cartulina para jugar al dominó. En este caso, no es con números sino con nombres de emociones que deben completar correctamente, juntando aquellas palabras que se refieran a la misma emoción. Cuando todos los grupos terminan se supervisa lo realizado y cada uno de los jóvenes debe otorgar verbalmente un punto a aquella emoción -de las que aparecen en el dominó- que más experimenta y otro punto a la que menos sienta.

Temor	Tristeza
-------	----------

Asco	Inquietud
------	-----------

Repulsa	Pena
---------	------

Melancolía	Satisfacción
------------	--------------

Alegría	Alegría
---------	---------

Éxtasis	Enfado
---------	--------

### 3. «Algo personal»

Cada alumno anota su nombre en un trocito de papel y lo mete, junto con el de los demás participantes, en una cajita. Todos van a compartir algo que sea personal -una manía, un secreto confesable, una historia de amor, tristeza, etc.- con el resto de los asistentes. La cajita va rotando por las manos de los seis discentes y cada uno de ellos va quitando un papelito, dando de este modo, el turno de palabra a aquel que se corresponda con el nombre escrito.

Todos deben escuchar atentamente a la persona que esté hablando, pudiendo intervenir cuando el interlocutor haya finalizado, siempre con respeto y sin hacer preguntas comprometedoras ni juzgar a nadie.



# I

## El príncipe

Todos decían que Walid Ibn Huyr, príncipe de Kinda, había sido tocado por un djinn en el momento de su nacimiento. No sólo era hermoso y bello de cuerpo y semblante, sino también de alma. Generoso como un torrente de aguas desbordadas, no escatimaba recursos a la hora de complacer a su amado pueblo, al que trataba con magnanimidad y justicia. Gentil y elegante, era el cortesano perfecto; conocedor de varias lenguas, dotado de un gran tacto y una diplomacia verdaderamente dignos de admiración, tanto cuando actuaba de embajador como cuando ejercía de anfitrión de mandatarios de los más alejados países, Walid ibn Huyr manejaba la política con sutileza e inteligencia. ¿Y qué decir de sus aptitudes como guerrero? Montaba a caballo como si no hubiese nacido para otra cosa, y su habilidad con la espada era proverbial. Cabalgaba a través del desierto como un rayo para defender sus tierras contra los saqueadores o los guerreros de los reinos rivales. En plena batalla, Walid era, como solían decir los que alguna vez lo habían visto en semejante trance, un león magnífico e indomable.

Todo ello lo aderezaba con unos insaciables deseos de saber. Por tal motivo, Walid ibn Huyr leía y escribía en los tiempos en que aquello era todavía extraño, y había reunido en su palacio una nada desdeñable biblioteca que visitaba con tanta frecuencia como sus nobles obligaciones le permitían.

El príncipe de Kinda, por tanto, no solo era joven, apuesto, gallardo, generoso, discreto, inteligente, valiente y hábil como guerrero, sino que, además, era una persona culta. Todo ello constituía un gran orgullo para su padre, el anciano rey Huyr, y también para sus súbditos, las gentes de Kinda. «Verdaderamente-decían-, nuestro príncipe está inspirado por los djinns del desierto.»

Y, a pesar de que todo lo poseía, había algo que Walid ibn Huyr ambicionaba más que ninguna cosa en el mundo, algo que tenía que ver con su gran pasión: la poesía.

Este fue el motivo por el que una tarde el príncipe se presentó ante el rey e, inclinándose respetuosamente, le habló de este modo:

-Padre, solicito tu permiso para ausentarme del reino durante unas semanas.

El anciano rey Huyr volvió hacia él sus ojos sin vida.

-¿Por qué razón, hijo mío?

Walid ibn Huyr alzó la cabeza con orgullo, gesto que pasó inadvertido a su padre, que había perdido la vista mucho tiempo atrás. El rey no dejó de notar, sin embargo, el timbre excitado de la voz de su hijo cuando respondió:

-Desearía asistir al certamen que se celebra, como todos los años, en Ukaz.

El rey Huyr enarcó una ceja, pero tardó un poco en replicar. Cuando lo hizo, su voz sonó ligeramente áspera.

-Asistir... y participar, ¿no es así?

-Padre, tú sabes que soy un buen poeta.

Como el rey no respondió, Walid insistió:

-Los mejores poetas del mundo se dan cita en Ukaz todos los años, padre. Al ganador se le concede el honor de ver su casida escrita en letras de oro y colgada de los velos del templo de la Kaaba. Y yo...

-Sé muy bien que ambicionas ese honor –interrumpió el soberano-. Y está bien que busques dejar bien alto el nombre de tu estirpe. Ese deseo te honra, Walid. El orgullo es una gran cualidad de nuestra raza.

El rey hizo una pausa. El príncipe aguardó, conteniendo el aliento.


---




## DERECHOS HUMANOS

1. El derecho a ser tratado con respeto y dignidad.
2. El derecho a ser escuchado y ser tomado en serio.
3. El derecho a cambiar de opinión o línea de acción.
4. El derecho a tener opiniones y expresarlas.
5. El derecho a pedir información.
6. El derecho a interrumpir correctamente para pedir una aclaración.
7. El derecho a preguntar por qué.
8. El derecho a recibir el reconocimiento formal por un trabajo bien hecho.
9. El derecho a elogiar y recibir elogios.
10. El derecho a hacer y responder a quejas y reclamaciones.
11. El derecho a obtener aquello por lo que pagas.
12. El derecho a pedir lo que quieres (dándose cuenta de que la otra persona tiene derecho a decir «no»).

El derecho a tener derechos y defenderlos

- 
- 13.El derecho a rechazar peticiones (decir «no»), sin tener que sentirte culpable o egoísta.
  - 14.El derecho a actuar de modo diferente a como los demás desearían que actuases.
  - 15.El derecho a ser alguna vez el primero.
  - 16.El derecho a detenerte y pensar antes de actuar.
  - 17.El derecho a hablar sobre el problema con la persona involucrada y aclararlo.
  - 18.El derecho a no responsabilizarse de los problemas de los demás.
  - 19.El derecho a aceptar y rechazar críticas y a protestar por un trato injusto.
  - 20.El derecho a cometer errores, y ser responsable de ellos.
  - 21.El derecho a equivocarse alguna vez.
  - 22.El derecho a no saber algo.
  - 23.El derecho a elogiarte a ti mismo.
  - 24.El derecho a experimentar y expresar tus propios sentimientos (expresar el enfado, la alegría, la tristeza).
  - 25.El derecho a estar solo cuando así lo escojas.
  - 26.El derecho a ser independiente.
  - 27.El derecho a decidir la importancia que tienen las cosas.
  - 28.El derecho a responsabilizarse de tus decisiones.
  - 29.El derecho a sentirte a gusto contigo mismo.



El derecho a hacer cualquier cosa mientras no viones  
o te aproveches de los derechos de los demás.



## ESCALA DE AUTOESTIMA DE ROSENBERG

(Rosenberg, 1965; Atienza, Balaguer y Moreno, 2000)

**Por favor, lee las frases que figuran a continuación y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, marcando con un aspa o una cruz la alternativa elegida.**

		Muy en desacuerdo (A)	En desacuerdo (B)	De acuerdo (C)	Muy de acuerdo (D)
1	Me siento una persona tan valiosa como las otras	4	3	2	1
2	Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso	4	3	2	1
3	Creo que tengo algunas cualidades buenas	4	3	2	1
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás	4	3	2	1
5	Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a	4	3	2	1
6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	1	2	3	4
7	En general me siento satisfecho conmigo mismo/a	1	2	3	4
8	Me gustaría tener más respeto por mí mismo/a	1	2	3	4
9	Realmente me siento inútil en algunas ocasiones	1	2	3	4
10	A veces pienso que nos sirvo para nada	1	2	3	4

**Interpretación:**

Ítems del uno a cinco, las respuestas A a D se puntúan de cuatro a uno. De los ítems seis al diez, las respuestas A a D, se puntúan de uno a cuatro.

De treinta a cuarenta puntos: Autoestima elevada. Considerada como autoestima normal.

De veintiséis a veintinueve puntos: Autoestima media. No presenta problemas de autoestima graves pero es conveniente mejorarla.

Menos de veinticinco puntos: Autoestima baja. Existen problemas significativos de autoestima.

